

Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsschule.

Aufgaben und Ergebnisse

Dissertation

vorgelegt der

Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz
zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Staatswissenschaften (Dr. rer. pol.)

Edgar Wenz, Hofheim am Taunus

1973



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554426_0019

Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsschule.

Aufgaben und Ergebnisse

D i s s e r t a t i o n

vorgelegt der

Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz
zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Staatswissenschaften (Dr. rer. pol.)

Edgar Wenz, Hofheim am Taunus

1973



Erster Berichterstatter:

Prof. Dr. Joachim Peege

Zweiter Berichterstatter:

Prof. Dr. Karl Schwantag

Tag der mündlichen Prüfung:

17. Dezember 1973

Inhaltsverzeichnis

1	Zur Untersuchung	1
11	Begründung	1
12	Abgrenzung und Begriffsverwendung	4
121	Höhere Wirtschaftsfachschule	4
122	Bildung und Ausbildung	7
13	Aufgabenstellung der Untersuchung	11
14	Untersuchungsmethode	15
141	Ermittlung der Ausbildungsaufgaben	15
142	Ermittlung der Ausbildungsergebnisse	18
143	Forschungsmethode	22
15	Gültigkeit der Untersuchung	24
2	Entwicklungsstationen der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen und Standort Höherer Wirtschaftsfachschulen im kaufmännischen Bildungswesen	27
21	Manifestationen der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen	27
211	Vorbemerkungen	27
212	Station der Konzeptionsentwürfe	28
213	Station der Einzelgründungen	29
214	Stationen des Entstehens von Schulsystemen	29
2141	Handelsakademien österreichischer Art	29
2142	Handelsschulen nach dem Vorbild der Leipziger Handelslehranstalt	30
2143	Bayerische Industrieschulen	32
2144	Handelshochschulen	33
2145	Höhere Wirtschaftsfachschulen	37
215	Resümee	39
22	Standort Höherer Wirtschaftsfachschulen im kaufmännischen Bildungswesen	43
221	Vorbemerkungen	43
222	Charakteristika Höherer Wirtschaftsfachschulen und ihnen benachbarter Institutionen im kaufmännischen Bildungswesen	45
2221	Institutionen im höheren Bildungsbereich	45
2222	Institutionen unterhalb des höheren Bildungsbereichs	47

2223	Institutionen oberhalb des höheren Bildungsbereichs	49
223	Eigenständigkeit der Höheren Wirtschaftsfachschule im kaufmännischen Bildungswesen	49
3	Aufgaben des Schultyps Höhere Wirtschaftsfachschule	51
31	Motive zur Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen und die daraus resultierenden Aufgaben	51
311	Erstes Motiv: Unvollständigkeit des kaufmännischen Bildungswesens	51
312	Zweites Motiv: Gestiegener Bedarf an besonders qualifizierten Kräften in Betrieben	54
313	Drittes Motiv: Bildungs- und Ausbildungsansprüche	60
314	Viertes Motiv: Verleihung der Hochschulreife als Funktion im Zweiten Bildungsweg	66
315	Fünftes Motiv: Überlastung der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge der Hochschulen	70
32	Resümee: Die Hauptaufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschule	71
4	Ableitung der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben aus den Aufgaben des Schultyps	76
41	Zur Abgrenzung der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben	76
42	Vertikale Abgrenzung des ausbildungsrelevanten Anforderungsbereichs	79
421	Abgrenzung gegen die Berufsgrundausbildung	79
4211	Qualifizierungsziele der Berufsgrundausbildung	79
4212	Tätigkeitsbereiche der Ausgebildeten	82
422	Abgrenzung gegen die Hochschulausbildung	84
4221	Berufliche Qualifizierungsziele der Hochschulausbildung	84
4222	Tätigkeitsbereiche der Hochschulabsolventen	87
423	Anforderungs- und Tätigkeitsbereiche von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule	89
43	Merkmale und Anforderungen des Einsatzbereichs von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule	91

431	Allgemeine Beschreibung des Einsatzbereichs	91
432	Merkmale mittlerer Anforderungsbereiche	93
433	Qualifikationsanforderungen mittlerer Anforderungsbereiche	99
44	Die Bildungs- und Ausbildungsaufgaben	105
441	Grundfragen und Grundanforderungen	105
4411	Allgemeingültigkeit	105
4412	Wissenschaftlichkeit	106
4413	Praxisbezogenheit	111
4414	Allgemeine und spezialisierte Ausbildung	114
4415	Ausbildungsniveau	121
4416	Allgemeinbildung und allgemeines Wissen	123
44161	Begründungen	123
44162	Probleme und Möglichkeiten des Vermittelns allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens	128
4417	Persönlichkeitsbildung	131
4418	Interdisziplinäre Ausbildung	137
442	Anforderungen an die Vermittlung von Wissen und Können	139
4421	Der Fächerkanon	139
4422	Wirtschaftswissenschaftliche Stoffgebiete	143
44221	Betriebswirtschaftliche Stoffgebiete	143
44222	Volkswirtschaftliche Stoffgebiete	144
44223	Hilfswissenschaften	145
4423	Ergänzungsgebiete	147
44231	Recht	147
44232	Verhaltenswissenschaften	148
44233	Fremdsprachen	149
44234	Andere Ergänzungsgebiete: Politik, Technologie, Geografie	150
4424	Die Spezialisierungsphase	151
443	Anforderungen an die Vermittlung von Führungsfähigkeiten	152

444	Anforderungen an die Vermittlung allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens	156
445	Die Stundentafel der Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz im Vergleich mit der Soll-Konzeption	157
5	Ausbildungsergebnisse und Ausbildungserfolg	163
51	Beurteilung der Zielkonzeption der Höheren Wirtschaftsfachschule an der Bedarfsangemessenheit	163
511	Vorbemerkung	163
512	Darstellung der Bedarfsangemessenheit an der Schulbesuchshäufigkeit	164
513	Darstellung der Bedarfsangemessenheit an den Erwartungen der Studienbewerber	166
514	Darstellung der Bedarfsangemessenheit anhand der Aufnahme von HWF-Absolventen durch den Arbeitskräftemarkt	167
515	Resümee: Beurteilung der Bedarfsangemessenheit	168
52	Der Realisierungsgrad der Ausbildungsziele	170
521	Gesamtdarstellung des Realisierungsgrades	170
5211	Grad der subjektiven Zufriedenheit von Absolventen	170
5212	Auswirkungen des HWF-Studiums auf Berufsposition und Berufschancen	173
5213	Positions- und Qualifikationsbeurteilung anhand der Höhe des Arbeitsentgelts	176
522	Darstellung und Analyse der Tätigkeiten von HWF-Absolventen	179
5221	Vorgehensweise	179
5222	Darstellung der Tätigkeiten	182
52221	Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen	182
52222	Vertriebstätigkeiten	186
52223	Prüfungs- und Organisations-tätigkeiten	190
52224	Leitungstätigkeiten und Tätigkeiten der unmittelbaren Leitungsunterstützung	196
52225	Andere Tätigkeiten	200
52226	Zusammenfassung	203

5223	Analyse der Tätigkeiten	208
52231	Vorgehensweise	208
52232	Anforderungsbewertung	210
52233	Niveau der geforderten Qualifikationen	216
52234	Struktur der geforderten Qualifikationen	219
523	Beurteilung des Zielerreichungsgrades	224
53	Die Zielangemessenheit des Ausbildungsprogramms	225
531	Berufsbrauchbarkeit der vermittelten Qualifikationen	225
532	Zielangemessenheit der Ausbildungsinhalte	228
5321	Vorgehensweise	228
5322	Berufsnotwendigkeit einzelner Stoffgebiete	229
53221	Darstellung und Rangordnung	229
53222	Stoffgebiete mit umfassender Bedeutung	232
53223	Stoffgebiete mit tätigkeitsartbedingten Anwendungsschwerpunkten	236
5323	Zusatzanforderungen an die Ausbildung	242
5324	Ausbildungsinhalte ohne unmittelbare Berufsbrauchbarkeit	252
5325	Berufsnotwendige persönliche Qualifikationen	260
533	Beurteilung der Zielangemessenheit des Ausbildungsprogramms	263
54	Zielangemessenheit der Ausbildungsmethoden	266
541	Die Situation der Ausbildung in Umrissen	266
5411	Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen	266
5412	Ausbildungsstoff	268
5413	Lehrkräfte an Höheren Wirtschaftsfachschulen	269
5414	Ordnungsmittel und Organisation des Studienablaufs	270
5415	Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel	272

542 Beurteilung der Ausbildungsmethoden	272
5421 Angemessenheit der Ausbildungsmethoden im Urteil von Absolventen	272
5422 Günstige und ungünstige methodische Erfolgsfaktoren	276
55 Vorteile und Mängel der Höheren Wirtschafts- fachschule im Urteil von Absolventen	279
6 Bedeutung der Untersuchungsergebnisse	283
Literaturverzeichnis	287
Anhang	
Erhebungsbogen zur Absolventenbefragung	1
Skalen und Richtbeispiele der Beanspruchungs- intensität von Anforderungen nach der Navy's Point Method for Evaluation Positions under the Classification Act	7

1 Zur Untersuchung

11 Begründung

Lange andauernde Bemühungen haben es zuwege gebracht, daß nach dem zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik wieder höhere kaufmännische Fachschulen entstanden sind. Dadurch schloß sich die Lücke, die im kaufmännischen Bildungswesen durch die in den zwanziger Jahren vollendete Umwandlung der Handelshochschulen in wissenschaftliche Hochschulen aufgetreten war. Obwohl einzelne Gründungen bereits 1947 erfolgten, kam es erst ab 1960 zu einer weiten Verbreitung dieses Schultyps, der seitdem als Höhere Wirtschaftsfachschule bekannt geworden ist. Vorläufer dieser relativ jungen Institutionen liegen mehr als dreißig Jahre zurück¹⁾; sie können nicht als Vorbild dienen, da sich mittlerweile die Berufsaufgaben und die davon ausgehenden Anforderungen an die Berufsausbildung geändert haben.

Häufig besteht bei neuen Einrichtungen zunächst Unsicherheit in bezug auf die Richtigkeit der gewählten Konzeption und der ergriffenen Maßnahmen. Überprüfungen an den Realitäten, in denen sie wirken, und Analysen der Ergebnisse bringen Aufschlüsse, die Beurteilungen zulassen und gegebenenfalls auf Korrekturnotwendigkeiten hinweisen. Symptomatisch für das Vorhandensein solcher Unsicherheit hinsichtlich der Höheren Wirtschaftsfachschule ist eine Äußerung von Groß aus dem Jahr 1966²⁾:

"Obwohl viele HWF eng mit den Betrieben ihrer Umgebung und der IHK ihres Bereichs zusammenarbeiten, fehlt immer noch eine allgemeingültige Feststellung darüber, welche Anforderungen an den Absolventen einer HWF zu stellen sind. Natürlich weiß man ungefähr, welche Kenntnisse und persönliche Qualitäten eine Führungskraft schlechthin braucht. Aber es könnte ... viel mehr geleistet werden, wenn entsprechende

1) Vgl. hierzu S. 27-37

2) Hans Fritz Groß: Grundsatzfragen zum Ausbau der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der Betriebswirt, Heft 1/1966, S. 220

Analysen vorlägen. ... Je klarer das Ziel ist, je leichter lassen sich Wege finden, es optimal zu erreichen."

Diese Untersuchung will einen Beitrag zur Klärung der Aufgabenstellung der Höheren Wirtschaftsfachschulen sowohl im konzeptionalen Umriß als auch in der operativen Durchführung am Beispiel der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz leisten. Nach Ablauf einer für die Beschaffung von Informationen über Ausbildungsbedarf und Ausbildungsergebnisse hinreichenden Zeitdauer erscheint es notwendig, Zielangemessenheit und Effizienz der Ausbildung zu kontrollieren, um die pädagogische, bildungspolitische und gesellschaftliche Relevanz des neuen Schultyps beurteilen zu können. Wie Röhrs ausführt, haben sich scheinbar traditionssichere Akte wie Schulgründungen zu komplexen Vorgängen entwickelt, die der wissenschaftlichen Planung, Gestaltung und Kontrolle bedürfen¹⁾.

Nach Artikel 15 des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1968²⁾ erfolgt nach Erfüllung bestimmter in dem Abkommen genannter Voraussetzungen die Umwandlung Höherer Fachschulen in Fachhochschulen. Rheinland-Pfalz vollzog diese Umwandlung am 1.8.1971³⁾. Das Untersuchungsanliegen verliert jedoch durch die Umwandlung nicht an Aktualität und Bedeutung. Wie die Auf-

1) Vgl. Hermann Röhrs: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 55

2) Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens, Erlaß vom 15.7.1969. In: Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz (in Zukunft abgekürzt: Amtsblatt) Nr. 17/1969, S. 371 f.

3) Landesgesetz über die Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz (Fachhochschulgesetz - FachHSchG -) vom 1. Juni 1970, § 30 Abs. 1. In: Amtsblatt Nr. 12/1970, S. 270. - Fachhochschule des Landes Rheinland-Pfalz; hier: Errichtung und Gliederung, Erlaß vom 16.3.1971. In: Amtsblatt Nr. 19/1971, S. 474

nahme der Handelshochschulen in den Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen eine Lücke im Bildungswesen hinterlassen hatte¹⁾, so entsteht durch die Umwandlung der Höheren Wirtschaftsfachschulen erneut eine Leerstelle im Katalog der Ausbildungsmöglichkeiten für kaufmännische Berufe, da sich die Situation des Bildungsbedarfs durch den Wechsel im Rechtsstatus eines Schultyps nicht geändert hat. Nach wie vor ist die Frage nach Art, Umfang und Zielen von Weiterbildungsmöglichkeiten für Kaufmannsgehilfen sowie nach Funktionstüchtigkeit und Zweckmäßigkeit von Bildungsinstitutionen in diesem Bereich zu beantworten.

Gegenwärtig befinden sich - zum Teil als Folge der durch die Umwandlung Höherer Wirtschaftsfachschulen entstandenen Lage im kaufmännischen Bildungswesen - auf der Bildungsstufe zwischen dem Realschulabschluß und dem Hochschulstudium vielerorts kaufmännische Schulen im Stadium der Vorbereitung, des Entstehens oder der ersten Erprobung. In Rheinland-Pfalz zielen Überlegungen auf die Einrichtung einer Form der kaufmännischen Fachschule, die Funktionen der Höheren Wirtschaftsfachschule übernehmen könnte²⁾, und auch aus anderen Bundesländern kommen Nachrichten über bereits ins Leben gerufene Typen von Schulen zur Weiterbildung auf kaufmännischen Gebieten³⁾.

Die Gründe, die seinerzeit zur Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen geführt haben, bestanden im wesentlichen

-
- 1) Vgl. S. 51-54
 - 2) Vgl. Adolph Hofmann: Die Notwendigkeit kaufmännischer Fachschulen in Rheinland-Pfalz. In: Die kaufmännische Schule in Rheinland-Pfalz, Heft 4/1971 + 1/1972, S. 24-28
 - 3) Vgl. z.B. Waldemar Siekaup: Die Berufsoberschule Fachrichtung Wirtschaft (Eine neue Schulform der berufsbezogenen Kollegstufe in Bayern). In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/1972, S. 78-81; Jürgen Girgensohn: Die Wirtschaftsfachschule und ihre Stellung im beruflichen Schulwesen. In: Ebenaa, Heft 2/1972, S. 42-44

noch heute und verlangen nach adäquaten Maßnahmen¹⁾. Deshalb liegt die Begründung einer Untersuchung, die sich mit Aufgaben und Leistungen der Höheren Wirtschaftsfachschule befaßt, nicht nur in der Notwendigkeit, zu einem Urteil über Bedeutung und Effizienz dieses Schultyps zu gelangen; auch der Möglichkeit, mit den Untersuchungsergebnissen den Nachfolgern der Höheren Wirtschaftsfachschule und anderen Institutionen in diesem Bildungsbereich Hinweise für ihre Konzeptionsgestaltung und die Durchführung ihrer Arbeit liefern zu können, kommt, gerade in unserer Zeit, eigener Begründungswert zu. Darüber hinaus erscheint es generell unabdingbar, vorliegende Erfahrungen zu erfassen und zu analysieren, um sie analogem Geschehen, vollziehe es sich in der Gegenwart oder in der Zukunft, nutzbar zu machen.

12 Abgrenzung und Begriffsverwendung

121 Höhere Wirtschaftsfachschule

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.6.1966 legt im Schulrecht der Bundesrepublik die Kriterien fest, die eine Institution als Höhere Wirtschaftsfachschule kennzeichnen²⁾. Danach sind Höhere Wirtschaftsfachschulen

-
- 1) Vgl. Rolf Berke: Die kaufmännische Fachschule (Wirtschaftsfachschule) - Analyse und Prognose -. In: Bd. 112 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V. (in Zukunft abgekürzt: DVkB), Braunschweig 1972, S. 40 f.
 - 2) Vereinbarung über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.6.1966. In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, hg. von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Luchterhand Verlag), Leitzahl 435 (im folgenden als "KMK-Vereinbarung" zitiert). - Die KMK-Vereinbarung ist für Rheinland-Pfalz durch Erlaß vom 14.2.1967 in Kraft gesetzt: Vereinbarung der KMK über die Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Amtsblatt Nr. 5/1967, S. 97-99

"eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens. Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Ausbildung, die zu selbständiger Tätigkeit als Betriebswirt befähigt"¹⁾. Das Studium befaßt sich mit wirtschafts- und sozialkundlichen sowie allgemeinbildenden Stoffen²⁾. Wichtigste Abgrenzungsmerkmale gegen andere kaufmännische Bildungsgänge sind gemäß der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz³⁾ die auf fünf bis sechs Semester mit je 550 Unterrichtsstunden festgelegte Studiendauer und die Zulassungsbedingungen

- mittlerer Bildungsabschluß (Realschulabschluß oder ein als gleichwertig anerkanntes Zeugnis oder Fachschulreife der Fachrichtung Wirtschaft),
- kaufmännische Berufsgrundausbildung⁴⁾ bzw. zweijähriges Berufspraktikum,
- kaufmännische Berufspraxis.

Weitere wichtige Merkmale sind

- Verleihen der Berechtigung zum Führen der Bezeichnung "Betriebswirt (grad.)" nach erfolgreichem Studienabschluß,
- Zusammenfassen von Studenten zu geschlossenen Studiengängen,
- Forderung nach Hochschuleausbildung der Lehrer in den von ihnen vertretenen Fächern.

Schulen, die den Anforderungen und Merkmalen der KMK-Vereinbarung entsprechen, nimmt die Kultusministerkonferenz in das in den Amtsblättern zu veröffentliche Verzeich-

1) KMK-Vereinbarung, Artikel 1

2) Vgl. ebenda, Artikel 3

3) Vgl. ebenda, Artikel 4, 7, 10, 11, 12

4) Da diese Untersuchung berufliche Ausbildung auf mehreren Stufen betrachtet, verwendet sie für den Terminus "Berufsausbildung", wie in § 1 des Berufsbildungsgesetzes vom 14.8.1969 (BGBl. 1969, Teil I, S. 1112) benutzt, die Bezeichnung "Berufsgrundausbildung", um so deutlich gegen berufliche Ausbildung auf anderen Stufen abzugrenzen.

nis auf¹⁾. Die folgenden Ausführungen verwenden den Terminus "Höhere Wirtschaftsfachschule" (Abkürzung: HWF) in dieser von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bedeutung.

Im wesentlichen mit der KMK-Vereinbarung vom 14./15.6.1966 übereinstimmend, bezeichnen die diesbezüglichen Erlasse des rheinland-pfälzischen Kultusministeriums²⁾ Höhere Wirtschaftsfachschulen als

"berufsbildende Wahlschulen der kaufmännischen Fachrichtung, die nach einer ausreichenden praktischen Berufsausbildung und auf der Grundlage einer gehobenen Allgemeinbildung der vertieften beruflichen und allgemeinen Aus- und Weiterbildung dienen".

Sie sollen "auf wissenschaftlicher Grundlage eine höhere Bildung vermitteln, die die Bewerber befähigt, gehobene und leitende Stellungen in der Wirtschaft zu übernehmen"³⁾.

Die in der Bundesrepublik errichteten Höheren Wirtschaftsfachschulen führen mit jeweils unterschiedlichen Zusätzen die Bezeichnung Höhere Wirtschaftsfachschule (Abkürzung: HWF) oder Wirtschaftsakademie⁴⁾ (Abkürzung: WA) oder andere Bezeichnungen, die spezielle Ausbildungsziele zum Ausdruck bringen⁵⁾.

1) Vgl. KMK-Vereinbarung, Artikel 2

2) Vorschriften über die Errichtung und den Betrieb fünfsemestriger höherer Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 19.2.1964, § 1. In: Amtsblatt Nr. 5/1964, S. 74-80. - Gleichen Wortlaut hat § 1 der Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 3-10

3) Hinter "... Bewerber befähigt" fügt der sonst gleichlautende § 2 der "Vorschriften über den Betrieb" den Passus "als staatlich geprüfte Betriebswirte (HWF)" ein.

4) Vgl. Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963, S. 237

5) Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Schulen zur beruflichen Bildung. Nürnberg 1970, S. 960-968

122 Bildung und Ausbildung

In bezug auf die Höhere Wirtschaftsfachschule verwenden Schrifttum und Rechtsvorschriften die Begriffe Bildung und Ausbildung uneinheitlich. Bezeichnet z.B. die KMK-Ver-einbarung im Artikel 1 Höhere Wirtschaftsfachschulen als Einrichtungen des Bildungswesens, die eine auf wissenschaft-licher Grundlage beruhende **Ausbildung** ver-mitteln, so nennt § 1 der zitierten Vorschriften von 1965 als Aufgabe die Vermittlung höherer **Bildung**. Auch sind im Schrifttum beide Termini nebeneinander anzutreffen¹⁾.

Bereits die unterschiedliche und wechselnde Benutzung der beiden Begriffe deutet auf einen Dualismus im Zielsystem der Höheren Wirtschaftsfachschule hin. Es ist deshalb nötig, die Begriffe Bildung und Ausbildung in ihrer Bedeu-tung voneinander abzugrenzen und festzulegen, wie sie zu gebrauchten sind, wenn sie Teilaspekte des Studiums und auch das Studium im ganzen charakterisieren sollen.

Bildung als Prozeß und Zustand betrifft die Persönlich-keit des Menschen. Im Zeitablauf haben sich mehrere Ansich-ten darüber entwickelt, wie die gebildete Persönlichkeit beschaffen sein müsse, so daß sich der Bildungsbegriff nicht eindeutig darstellt²⁾. Berücksichtigung sowohl der menschlichen Individualität als auch der Integration des Individuums in Welt und Umwelt kommt bei Litt zum Aus-druck, der den Zustand des Gebildetseins als "jene Verfas-sung des Menschen" bezeichnet, "die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt

-
- 1) So bei Otto Preitz: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 10/1964, S. 186
 - 2) Vgl. Jürgen-Eckardt Pleines: Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg 1971, S. 62 f.

'in Ordnung zu bringen'"¹⁾, und zwar im Bewußtsein der zwischen individuellem Harmoniestreben und Sachansprüchen bestehenden Spannungen und mit dem Willen zu ihrer gestaltenden Bewältigung²⁾. Bildung dient der Selbstverwirklichung des Menschen³⁾ im Spannungsfeld seiner Lebenssphären⁴⁾. Soweit sich die Höhere Wirtschaftsfachschule damit befaßt, bei ihren Studienbewerbern die Entwicklung zur gebildeten Persönlichkeit zu fördern, übt sie Bildungsfunktionen aus. Zum Kennzeichnen entsprechender Aufgaben und Maßnahmen ist der Bildungsbegriff zu verwenden.

Ausbildung intendiert die Vorbereitung auf das Bewältigen bestimmter Anforderungen, etwa das Befähigen zum Ausüben eines Berufs oder einer Berufsrichtung⁵⁾. Nach Schlieper erfolgt Ausbildung - er versteht sie als begrenztes Brauchbarmachen des Menschen - durch intentionales Einwirken ohne Erziehungsabsicht; dabei kann sie, gleichsam als Nebenwirkung, funktionale Erziehungshilfe leisten⁶⁾. Aus der Zweckbezogenheit der Ausbildung resultiert das vorherrschende Entfalten zweckdienlicher Anlagen und Fähigkeiten, das den Menschen zum brauchbaren Funktionsträger

-
- 1) Theodor Litt: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1952, S. 9. - Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 870: "Gebildet ... wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen, und diesem Verständnis gemäß zu handeln."
 - 2) Vgl. Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. 6. Aufl., Bonn 1959, S. 123
 - 3) Vgl. Hermann Röhrs, a.a.O., S. 111
 - 4) Zur Vermittlungsaufgabe kategorialer Bildung vgl. Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. 5. Aufl., München 1971, S. 45
 - 5) Vgl. Josef Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 7. Aufl., München 1969, S. 29
 - 6) Vgl. Friedrich Schlieper u.a.: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964, S. 43

macht¹⁾. Dennoch schließt Ausbildung den Eintritt von Bildung nicht aus. Bestand das Dogma von der Unvereinbarkeit von Ausbildung und Bildung noch bis in die jüngere Vergangenheit²⁾, so kann die darum im Schrifttum entstandene Kontroverse heute als abgeschlossen gelten³⁾. Wie Wilhelm feststellt, ist es "Gemeinbesitz von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, daß gerade die entscheidende Voraussetzung wirklicher Bildung ... nur im Wege gründlicher beruflicher Ausbildung gewonnen werden kann"⁴⁾. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen betrachtet es als einen Grundgedanken des beruflichen Bildungsweges, "die falsche Alternative von 'Allgemeinbildung' und 'Berufsbildung' oder gar von 'Bildung' und 'Ausbildung' auch im Schulaufbau zu überwinden"⁵⁾.

Bildung geschieht durch reflektierende Auseinandersetzung mit Bildungsgütern; für den Grad der erreichbaren Bildungsintensität ist es nicht entscheidend, welchem Wissensgebiet oder Lebensbereich ein Bildungsgut entstammt. "Alles ... kann bildend wirken, wenn es auf seinen eigentlichen Sachverhalt hin befragt, als Repräsentation des Ganzen unserer Welt verstanden und in dem, was es ethisch von uns fordert, ernstgenommen wird."⁶⁾ Zur Bildungsrelevanz der Ausbildung sagt Röhrs⁷⁾:

-
- 1) Vgl. M. Müller: Ausbildung. In: Helmut Zöpfl u.a. (Hg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth 1970, S. 15 f.
 - 2) Vgl. Theodor Wilhelm: Pädagogik der Gegenwart. 3. Aufl., Stuttgart 1963, S. 456
 - 3) Vgl. Clemens Menze: Bildung. In: Josef Speck, Gerhard Wehle (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1. München 1970, S. 158.
 - 4) Theodor Wilhelm, a.a.O., S. 456
 - 5) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Gesamtausgabe, a.a.O., S. 363
 - 6) Derselbe: Erwachsenenbildung, a.a.O., S. 880
 - 7) Hermann Röhrs, a.a.O., S. 138

"So gesehen sind Berufsbildung, Sonderbildung, Ausbildung, Fachbildung u.a. echt bildungsrelevante Verfahren - soweit sie Person und Welt über den Dialog mit der Sache zu einem begründeten Einverständnis bringen, das seinen Ausdruck in Urteilsfähigkeit und Beispielhaftigkeit findet. Dieser Weg zur Bildung ist in einer spezialisierten Welt, in der der Zugang zum Ganzen nur durch die souveräne wissenschaftliche Beherrschung der Teile führt, weitgehend der tragfähigste und sicherste geworden."

Da von beruflicher Ausbildung Bildungswirkungen ausgehen, sind Bildung und Ausbildung faktisch nicht voneinander zu trennen. Obwohl beide Termini jeweils eigene Bedeutungsinhalte bezeichnen und deshalb prinzipiell nicht synonym verwendbar sind, erklärt es sich aus dem häufig gleichzeitigen Zutreffen beider Bedeutungen auf denselben Sachverhalt, daß sie vielfach als identisch gelten¹⁾. Die Zusammenfassung beider unter dem Ausbildungsbegriff bietet den Vorteil der sprachlichen Kürze; zudem soll sie nach Schlieper jedem, der sich mit beruflicher Erziehung befaßt, verständlich sein²⁾.

Selbstverwirklichung des Menschen betrifft stets auch die Berufssphäre. Wie noch eingehender zu begründen ist, obliegt der Höheren Wirtschaftsfachschule deshalb die Erhöhung sowohl der fachlichen Qualifikationen als auch des Bildungsstandes der Studienbewerber. Dabei kommt der Bildungsaufgabe in besonderem Maße berufsnotwendige Bedeutung zu, da Funktionen der Gestaltung und Regelung wirtschaftlichen Geschehens häufiger als Exekutivfunktionen Konflikte auslösen, zu deren Lösung es der gebildeten Persönlichkeit bedarf. Wenn die Höhere Wirtschaftsfachschule auf das Ausüben gestaltender Tätigkeiten vorbereitet, also Bildung auch zur beruflichen Ertüchtigung vermittelt, so erhält der Bildungsbegriff hier einen zweckhaften Wesenszug, der

1) Vgl. hierzu Joachim Peege: Über die Harmonie zwischen Berufsberatungsmitteln und berufsbegleitendem gefächertem Unterricht. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1967. Heidelberg 1967, S. 148-150

2) Vgl. Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik, a.a.O., S. 74

ihn in die Nähe des Ausbildungsbegriffes rückt. Die wesentliche Verschiedenheit beider Begriffe bleibt jedoch trotz der engen Verbindung, die sie in Berufsvorbereitungsgängen wie der Höheren Wirtschaftsfachschule aufweisen, unangestastet. Die folgenden Ausführungen behalten den Ausbildungsbegriff in seiner eigentlichen Bedeutung den Maßnahmen vor, die primär die berufsbezogene fachliche Qualifizierung beabsichtigen und dabei berufliche Bildung vermitteln. Der Bildungsbegriff bezeichnet die zum Teil zweckdeterminierten Bemühungen, die sich primär auf Persönlichkeitsbildung richten. Wegen der sprachlichen Vereinfachung kommt, da sich kein die Bedeutungsinhalte von Bildung und Ausbildung zugleich umfassender Oberbegriff durchgesetzt hat, für die Gesamtheit der auf berufsbezogene Fachqualifizierung und auf Persönlichkeitsbildung zielenden Maßnahmen der Höheren Wirtschaftsfachschule der Ausbildungsbegriff in einem erweiterten Sinn zur Anwendung. Ähnlich geht Preitz vor. Bei ihm umfaßt Ausbildung "Bildung der Gesamtpersönlichkeit, die zur Sinndeutung des Daseins fähig ist, darüber hinaus ein sich in Stufen vollziehendes Aneignen von Fachkönnen und Fachwissen"¹⁾.

13 Aufgabenstellung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung befaßt sich mit der Ausbildungskonzeption und den Ausbildungsergebnissen einer Höheren Wirtschaftsfachschule. Sie beabsichtigt,

- die allgemeinen Ziele des Schultyps zu klären und daraus die Ausbildungsaufgaben zu bestimmen,
- die Ausbildungsergebnisse darzustellen und an ihnen Konzeption und Verwirklichung der Ausbildung in der Höheren Wirtschaftsfachschule zu beurteilen.

1) Otto Preitz: Idee, Gestalt und Verwirklichung der Höheren Wirtschaftsfachschule. Bd. 100 der Veröffentlichungen des DVkB, Braunschweig 1964, S. 17. - Um Gesamtheiten von Institutionen zur Bildung und Ausbildung zu kennzeichnen, folgen die Ausführungen dem üblichen Gebrauch, der zur Wortbildung den Bildungsterminus verwendet (z.B. kaufmännisches Bildungswesen, berufsbildendes Schulwesen).

Struktur und Inhalt der Ausbildungsaufgaben resultieren aus Interessen, die sich mit der Existenz Höherer Wirtschaftsfachschulen verbinden. Wie Rechtsquellen und Schrifttum erkennen lassen, bestehen keine einheitlichen Vorstellungen von Zielen und Aufgaben der Ausbildungsgänge dieses Schultyps¹⁾. Herrscht grundsätzliche Übereinstimmung in bezug auf die Dominanz der Aufgabe, berufliche Qualifikationen zu verbessern²⁾, so betreffen Unterschiede den Zielkatalog sowie die differenzierte Ausprägung und Motivierung der Aufgabenstellungen. Bei mehrseitig integrierten Gebilden sind solche Varianzen zu erwarten, da die tangierten Personen und Institutionen, wenn sie ihre Vorstellungen entwickeln, von jeweils eigenständigen Intentionen ausgehen, die zudem voneinander abweichen können. Nicht immer konvergieren Aussagen von Autoren, die - dem Anschein nach frei von persönlichen Interessen an der Art der Ausgestaltung der Höheren Wirtschaftsfachschule - ihren Überlegungen sachliche Aspekte zugrundelegen, mit den Ansichten der Betroffenen. Liegt es oft durchaus im Interesse von Studienbewerbern, zugleich mit erhöhten beruflichen Qualifikationen die Berechtigung zum Studium an einer Hochschule zu erlangen³⁾, so wenden sich Wissenschaftler jedoch gegen einen solchen Zieldualismus⁴⁾.

Inhaltlich geben die vorzufindenden Ziel- und Aufgabenformulierungen, vor allem die rechtlich relevanten Definitionen, vielfach Rahmenangaben⁵⁾. Begünstigt solche Un-

1) Siehe hierzu S. 51-71

2) Vgl. Heinz Dieter Möser: Didaktik der Höheren Wirtschaftsfachschule, insbesondere der betriebswirtschaftlichen Lehrgebiete. Diss. Erlangen-Nürnberg 1967, S. 4

3) Siehe S. 166 f.

4) Vgl. z.B. Walther Löbner: Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2/1968, S. 83

5) Vgl. z.B. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 20.12.1965, § 2, a.a.O., S. 3. - Vgl. auch Herbert Alsheimer: Das Bildungsziel der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der graduierte Betriebswirt, Heft 1/1968, S. 13-17

bestimmtheit Anpassungs- und Wandlungsvorgänge, so erfordern knapp gefaßte Aussagen zwecks Festlegens konkreter Ausbildungsaufgaben eine sinngemäße Interpretation.

Zur Ausdeutung von Zielvorstellungen und zu deren Umsetzen in Ausbildungsaufgaben liegen unterschiedlich ausführliche Angaben vor¹⁾, die nicht miteinander übereinstimmen. Eine Ursache der Devianzen liegt in den verschiedenartigen Vorstellungen von der Beschaffenheit der Tätigkeitsfelder, deren Leistungsanforderungen für das Bestimmen der Aufgaben einer an Berufsanforderungen orientierten Ausbildung maßgeblich sind.

Einigkeit besteht darin, daß es sich um Tätigkeiten mit Anforderungen gehobenen Niveaus handelt. Über Niveaunöhe und Tätigkeitsarten gehen die Ansichten jedoch weit auseinander. So sah Südhoff - um einen zur gegenwärtigen Betrachtungsweise extremen Standort zu zeigen - 1936 die Aufgabe höherer Fachschulen für Kaufleute u.a. noch in der Ausbildung von Korrespondenten und Buchhaltern²⁾. Neuere Aussagen zur Aufgabenbestimmung gehen hingegen stärker von analysierenden und entscheidenden Tätigkeiten im kaufmännischen Bereich der Betriebe aus³⁾. Uneinheitlich sind die Meinungen, ob die mit dem Terminus "mittlere Führungskraft" o.ä. gekennzeichnete Niveaulage ausbildungsrelevant sein soll. Fordert z.B. Dittmann von der Höheren Wirt-

1) Davon ist die umfassende Darstellung von Preitz (Idee, a.a.O.) hervorzuheben. Eingehend, jedoch mit dem Schwerpunkt auf den betriebswirtschaftlichen Lerngebieten, hat sich Möser (Didaktik, a.a.O.) mit didaktischen Problemen der Höheren Wirtschaftsfachschule befaßt.

2) Vgl. Hermann Südhoff: Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Frankfurt/Main 1936, S. 114

3) Vgl. Konrad Müse: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. In: Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer für Höhere Wirtschaftsfachschulen. 2. Aufl., Bad Homburg, Berlin, Zürich 1966, S. 10

schaftsfachschule "Heranbildung mittlerer Führungskräfte"¹⁾, so sprechen andere Autoren allgemein von Nachwuchskräften für gehobene Funktionen oder von Führungsaufgaben, ohne eine obere Niveaubegrenzung vorzunehmen²⁾.

Nachdem Teil 1 der Arbeit Untersuchungspräliminarien, Teil 2 Aspekte zur Entwicklungsgeschichte der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen und zum Standort Höherer Wirtschaftsfachschulen im kaufmännischen Bildungswesen behandelt haben, wendet sich Teil 3 den Aufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschulen zu. Sie lassen sich, ausgehend von den Motiven, die zu Schulgründungen geführt haben, als Ziele des Schultyps herausstellen. Um eine einheitliche Leitlinie für die Ermittlung der Ausbildungsaufgaben zu erhalten, sind konkurrierende Ziele gegeneinander abzuwägen und in eine Hierarchie von Haupt-, Unter- und Nebenzielen einzuordnen. Dabei ist zuerst das Hauptziel nach Art und Umfang zu bestimmen. Es besteht darin, berufsnotwendige Qualifikationen der Studenten zu verbessern³⁾.

Die Ermittlung der Ausbildungsaufgaben macht es erforderlich, die für Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule in Betracht kommenden Tätigkeitsfelder abzugrenzen und deren Qualifikationsanforderungen zu beschreiben. Erst die Kenntnis der Berufsanforderungen ermöglicht das Formulieren von Ausbildungsaufgaben, d.h. das Festlegen von Qualifikationen, die eine Ausbildungsstätte vermitteln soll. Klare Vorstellungen über die Lernziele sind - so der Deutsche Bildungsrat - für den Erfolg von Lernprozessen mitentscheidend⁴⁾.

-
- 1) Vgl. Dittmann: Die Höhere Wirtschaftsfachschule soll der Wirtschaftspraxis dienen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 5/1963, S. 87
 - 2) Alsheimer hält es für unzulässig, die Mittelgliedstellung der Höheren Wirtschaftsfachschule im kaufmännischen Schulwesen auf die Stellung der Absolventen in der betrieblichen Hierarchie zu übertragen. Vgl. derselbe: Bildungsziel, a.a.O., S. 13 (Fußnote)
 - 3) Vgl. S. 74
 - 4) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 78

Teil 4 der Arbeit legt Qualifikationsanforderungen fest und bestimmt daraus die Ausbildungsaufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschule. Den Gegenstand von Teil 5 der Arbeit bilden die Ausbildungsergebnisse. Es ist darzustellen,

- ob die Ergebnisse in globaler Betrachtung nützlich sind und somit die Konzeption der Ausbildung - damit auch die Konzeption des Schultyps - sinnvoll ist,
- inwieweit die Ergebnisse das Hauptziel erreichen, um aus dem Zielerreichungsgrad Hinweise auf die Qualität der Zielrealisierung zu erlangen.

Weitergehende Analysen sollen erkunden, wie einzelne Ausbildungsmaßnahmen, insbesondere das Lehrstoffangebot, den Zielerreichungsgrad der Ergebnisse beeinflussen. Erfolgsbestimmende Ursachen müßten so erkennbar zu machen sein.

Teil 6 faßt die Untersuchungsergebnisse zu einem Fazit zusammen, das auch besondere Umstände der Ausbildung und der Untersuchung in Betracht zieht.

14 Untersuchungsmethode

14.1 Ermittlung der Ausbildungsaufgaben

Aufgaben als Zielsetzungen zweckbezogener Handlungsabläufe stellen nach Kosiol "an Menschen gerichtete Soll-Ansprüche dar, die zu erfüllen sind"¹⁾. Die folgenden Ausführungen befassen sich mit den Aufgaben der Institution Höhere Wirtschaftsfachschule und den Aufgaben der Ausbildung in dieser Schule. Beide Aufgaben stehen in einer Komplementaritätsbeziehung, in der den Ausbildungsaufgaben Mittelcharakter zum Erreichen der Institutionsziele zukommt. Da sich Ober- und Unterziele bei Zielkomplementarität gegenseitig ersetzen können²⁾, bedeutet das Hinwirken auf

1) Erich Kosiol: Die Unternehmung als wirtschaftliches Aktionszentrum. Reinbek 1971, S. 61

2) Vgl. Edmund Heinen: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. 4. Aufl., Wiesbaden 1972, S. 105

die Ausbildungsziele zugleich ein Anstreben der Institutionsziele. Ausbildungsaufgaben sind die Ziele der zwecks Erreichens der Institutionsziele vorzunehmenden Handlungsaktivitäten.

Die Bestimmung der Ausbildungsaufgaben setzt mit einer Zusammenstellung der Institutionsziele an, aus denen sich deduktiv die Ausbildungsaufgaben gewinnen lassen. Originäre Quellen der Institutionsziele sind diejenigen Teile der die Höhere Wirtschaftsfachschule betreffenden Ministerialerlasse, die Aufgaben und Zieldefinitionen bringen¹⁾. Wegen der recht knapp gehaltenen Formulierungen lassen sie lediglich die Tendenzen erkennen, die den Vorstellungen und Intentionen ihrer Urheber zugrundeliegen. Manchen der verwendeten Termini - z.B. Bildung, Ausbildung, Betriebswirt, leitende Stellung - fehlt die einheitliche, eindeutige und allgemein anerkannte Sinnggebung, die eine deduktive Bedeutungsexplikation ermöglichen könnte. Weitere Angaben zu den Institutionszielen liefert das einschlägige Schrifttum.

Schließlich finden die Zielvorstellungen von HWF-Studenten und von Betrieben als Arbeitgebern von HWF-Absolventen Berücksichtigung. Die Darstellung der Studenteninteressen stützt sich auf eine Befragung von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule²⁾. Vorstellungen der Betriebe lassen sich durch schriftliche Befragung nicht erkunden, weil Befragungsergebnisse wegen der zu erwartenden niedrigen Rücklaufquote nicht repräsentativ sind und die Antworten auf Fragen keine exakt-detaillierten Aussagen zulassen. Probeweise durchgeführte Interviews in Betrieben haben gezeigt, daß sich nur allgemein gehaltenen Auskünfte über

1) Vorschriften über die Errichtung, a.a.O., und Vorschriften über den Betrieb, a.a.O., insbesondere die §§ 1 und 2. - KMK-Vereinbarung, a.a.O., vor allem Artikel 1.

2) Siehe S. 22 f.

wünschenswerte Eigenschaften von Stellenbewerbern ergeben. Bestenfalls treten in Fällen persönlicher Erfahrung mit Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Zufriedenheitserklärungen mit in bestimmten Funktionsbereichen erbrachten Leistungen hinzu. Deziidierte Aussagen über Anforderungen an die Ausbildung in der Höheren Wirtschaftsfachschule sind so nicht zu gewinnen. Die gleiche Feststellung mußte bereits Hardach berichten, der die Wünsche der Wirtschaft an die Ausbildung alles andere als einheitlich nennt und sie durch Gespräche und Rundschreiben nur erkundbar glaubt, wenn es gelingt, die auf Grund von Erfahrung und Beobachtung wirklich sachverständigen Personen zu erreichen¹⁾. Im Schrifttum vorliegende Aussagen, die das Anliegen der Wirtschaft an die Ausbildung in der Höheren Wirtschaftsfachschule wenigstens in Umrissen aufzeigen, finden als Hinweis auf betriebliche Interessen Verwendung.

Der Übersichtlichkeit halber erfolgt die Darstellung der Zielvorstellungen nach Zielarten geordnet; wesentlich gleiche Ziele mit u.U. geringfügigen Devianzen im Akzidentellen bilden eine Zielart. Die als subjektive Überzeugungen ihrer Urheber hinsichtlich ihrer Gültigkeit an objektiven Kriterien nicht falsifizierbaren Interessen sind als grundsätzlich gleichwertig und autonom anzuerkennen. Unter Finalitätsaspekten sind sie daraufhin zu prüfen, inwieweit sie die Existenz der Höheren Wirtschaftsfachschule begründen können; es ist also herauszustellen, ob sie deshalb zurückweisbar oder in ihrer Bedeutung einschränkbar sind, weil für ihre Realisierung die Höhere Wirtschaftsfachschule ein nur inadäquates bzw. nicht optimales Mittel hergibt. Einige Fälle von Zielkonkurrenz verlangen subjektive Entscheidungen, die sich an Mehrheitsanliegen orientieren.

1) Vgl. Fritz Wilhelm Hardach: Wünsche aus der Wirtschaft an die Aus- und Fortbildung von kaufmännischen Führungskräften. In: Joachim Peege (Hg.): Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Walther Löbner. Neustadt/Aisch 1967, S. 159 f.

Der Abgrenzung der für HWF-Absolventen in Betracht kommenden Tätigkeitsfelder liegt die Auffassung von der Eigenständigkeit des Auftrags der Höheren Wirtschaftsfachschule zugrunde. Danach erscheint die Wahrnehmung von Aufgaben aus Aktionsbereichen anderer Institutionstypen des Bildungswesens durch die Höhere Wirtschaftsfachschule grundsätzlich inadäquat. Bei der Bestimmung des eigenständigen Tätigkeitsbereichs liefern die Aufgaben benachbarter Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen Anhaltspunkte. Übergriffe in deren Aufgabenbereiche können insoweit als vertretbar gelten, als sie den HWF-Auftrag vervollständigen oder organisch ergänzen, ohne dabei den eigentlichen Aufgabenbereich der tangierten Institutionen zu verändern.

Für das Festlegen von Art und Niveau der in den ausbildungsrelevanten Tätigkeitsfeldern vorkommenden Anforderungen und der zu ihrer Bewältigung erforderlichen Qualifikationen finden im Schrifttum vorliegende Erkenntnisse Verwendung.

142 Ermittlung der Ausbildungsergebnisse

Analog zu der eingeführten Kategorisierung der Aufgaben bedeuten Ergebnisse das von der Institution und der Ausbildung Bewirkte, und zwar sowohl in den unmittelbaren als auch in den mittelbaren Erscheinungsformen. Unmittelbare Erscheinungsformen sind die durch Ausbildungsmaßnahmen zustande gekommenen Befähigungen der Absolventen, mittelbare sind z.B. Verbesserungen der Berufspositionen der Absolventen oder Deckung bestimmten Personalbedarfs. Wegen der vorliegenden Komplementaritätsbeziehung können Ausbildungsergebnisse für Institutionsergebnisse stehen.

Erst der Vergleich eingetretener Ergebnisse mit Zielergebnissen ermöglicht qualifizierende Aussagen, in denen der

Zielerreichungsgrad zum Ausdruck kommt. Der Grad der Erreichung der Ausbildungsziele durch die Ausbildungsergebnisse läßt sich als Ausbildungserfolg bezeichnen. Da Ergebnisse die Zielerfordernisse unter- oder überschreiten können, erscheint die Verwendung eines dimensional nicht begrenzten Erfolgsbegriffs bei der Beurteilung der Ausbildung in der Höheren Wirtschaftsfachschule zweckmäßig. Entsprechendes definitorisches Vorgehen findet sich bei der Klassifizierung wirtschaftlicher Ergebnisse¹⁾. In anderen Zusammenhängen meint der Erfolgsbegriff zielentsprechende Ergebnisse und überläßt ungünstige Ergebnisse dem Terminus Mißerfolg²⁾.

Feststellungen von Ausbildungsergebnissen am Ende des Studiums per Abschlußprüfungen messen, indem sie Leistungen auf die vermittelte Ausbildung beziehen, isolierte Erfolge. Sie geben über die Konformität der Ausbildung mit übergeordneten Zielen, die für die Konzeption der Ausbildung maßgeblich sind, keinen Aufschluß. Da die Ausbildungskonzeption Teil des Untersuchungsgegenstandes ist, kann sie nicht als Beurteilungsmaßstab dienen. Ausbildungsergebnisse sind vielmehr als Befähigung zum Bewältigen der in den ausbildungsrelevanten Tätigkeitsfeldern auftretenden Anforderungen aufzufassen. Es ist zu zeigen, welcher Art diese Anforderungen sind und welches Niveau sie aufweisen. An dem Maß, wie die Absolventen sie bewältigen, zeigt sich, inwieweit Absolventenqualifikationen der Bedarfssituation entsprechen. Der Grad dieser Entsprechung drückt aus, wie die Höhere Wirtschaftsfachschule die ihr zugewiesene Auf-

1) Vgl. z.B. Hans Ulrich: Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Aufl., Bern und Stuttgart 1970, S. 274

2) Vgl. Arthur Kießling, Josef Spieler: Erfolg u. Mißerfolg. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 1. Freiburg 1930, S. 643. - Jürgen Wenzel: Erfolg. In: Walter Horney u.a. (Hg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. 1. Gütersloh 1970, Sp. 738

gabe erfüllt. Einschränkend ist dabei zu beachten, daß Qualifikationen auch durch andere als die von der Höheren Wirtschaftsfachschule ausgehenden Einwirkungen entstehen können.

Eine der Quellen für Aussagen über Ausbildungsergebnisse bilden die globalen Selbstauskünfte der zu befragenden Absolventen. Sie geben an, ob bestimmte Ziele voll, teilweise oder nicht erreicht worden sind. Weitere Analysen zur Fundierung dieser Informationen stützen sich auf korrespondierende Kontrollfragen und Tätigkeitsbeschreibungen. Aus Angaben, welchen Anforderungen des Tätigkeitsfeldes ein Absolvent nicht oder nicht voll genügt bzw. für welche Anforderungen er hinreichend oder besonders gut ausgebildet wurde, lassen sich zunächst Erkenntnisse klassifikatorischer Art gewinnen, die den Grad der Anforderungsbewältigung noch nicht quantitativ bestimmen. Sie sagen zur Bedarfsangemessenheit der Ausbildung nur aus, welche Anforderungsarten berücksichtigt bzw. nicht oder nur wenig berücksichtigt sind. Hinweise auf Dringlichkeit und Intensität der erforderlichen Fähigkeiten ergeben sich aus der Häufigkeit gleichbedeutender Angaben und aus ihrer Differenziertheit. Aus der Summe der Einzelerkenntnisse zu diesem Thema entwickelt sich der nicht quantitativ fixierbare Eindruck vom Zielerreichungsgrad der Ausbildung.

Beim Erforschen der in Führungspositionen vorkommenden Anforderungen stieß Brinkmann auf die gleiche Erfassungsschwierigkeit. Er begegnet ihr durch das Einführen zweier Skalenwerte ("ein bißchen", "sehr stark"), ohne solchermaßen sämtliche Anforderungsdimensionen metrisch festlegen zu können. Brinkmann hebt hervor, "daß eine solche Ausbildung, die auf lediglich klassifikatorischen Kenntnissen beruht, weit besser ist als ein Lehrprogramm, das ohne jede Kenntnis der Tätigkeiten, für die es ausbildet, kon-

struiert worden ist"¹⁾. - Den in dieser Untersuchung be-
gangenen Weg empfiehlt auch Hardach²⁾:

"Ein Hochschullehrer, der großen Wert darauf legt,
mit seinen früheren Studenten Verbindung zu halten,
wird, wenn er will, Gelegenheit dazu haben, mit die-
sen seinen Studenten darüber zu sprechen, welchen
Nutzen die Studien an der Universität oder an einer
Höheren Wirtschaftsfachschule für sie gehabt haben,
was besonders dienlich für sie war, was sie als Man-
gel der Ausbildung empfunden haben oder welche Ge-
biete und Methoden der Ausbildung für sie mehr oder
weniger überflüssig gewesen sind."

Die Niveaubestimmung der Absolvententätigkeiten auf Grund
der Tätigkeitsbeschreibungen lehnt sich an Methoden der
Arbeitsbewertung an, ohne eine solche vornehmen zu wollen.
Geht die Arbeitsbewertung bei der Quantifizierung von Ar-
beitsschwierigkeiten zwecks Begründung einer arbeitswert-
gerechten Entlohnung³⁾ von i.d.R. ausführlichen Kennzeich-
nungen der Arbeitsaufgaben aus⁴⁾, so genügt für die Fest-
legung des Anforderungsniveaus die Angabe einzelner Tätig-
keiten aus dem gesamten Tätigkeitsfeld, die die Niveaulage
durch punktuelle Markierungen umreißen. Die Anwendung von
Arbeitsbewertungsmethoden auf verwaltende Aufgaben birgt
besondere Probleme in sich, vor allem, wenn diese die für
Führungskräfte typischen schöpferisch-originellen Tätig-

1) Gerhard Brinkmann: Berufsanforderungen und Berufsaus-
bildung. Tübingen und Zürich 1970, S. 110

2) Fritz Wilhelm Hardach, a.a.O., S. 160

3) Vgl. Hans Euler, Hans Stevens, Fritz Schilling,
Rudolf Schoppe: Analyse und Bewertung von Angestellten-
tätigkeiten. Nachdruck der 2. Aufl. (1955), Düssel-
dorf 1959, S. 12

4) Vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen der Betriebswirtschafts-
lehre. Bd. 1: Die Produktion. 18. Aufl., Berlin, Heidel-
berg, New York 1971, S. 46

keiten enthalten¹⁾. Ergebnisse, die mittels dieser Methoden zustande gekommen sind, stellen Zusatzinformationen dar; sie zeigen Tendenzen an, die bereits vorhandene Erkenntnisse aus den Erhebungsbogen und dem Schrifttum überprüfen und ggf. differenzieren.

143 Forschungsmethode

Die Absolventenbefragung, auf deren Ergebnisse sich wichtige Teile der Untersuchung stützen, wurde als Totalerhebung angelegt. Sie richtete sich an alle 173 Absolventen der Hauptprüfungen bis 1970 an der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz. Von den im Juni 1970 versandten Erhebungsbogen kamen zunächst nur 78 zurück (45 %). Durch Nachfassen im Dezember 1970 erhöhte sich die Rücklaufquote auf 58 %. Von den somit insgesamt 100 zurückgesandten Erhebungsbogen erwiesen sich 86 im Sinn der Untersuchung als brauchbar, die übrigen enthielten unvollständige Angaben oder kamen von Absendern, die zum Befragungszeitpunkt keinen Beruf ausübten (Weiterstudium, Wehrdienst).

Das Ziel der Aktion bestand in Informationen zu den Fragen,

- welche Motive die Aufnahme eines Studiums an einer Höheren Wirtschaftsfachschule veranlassen,
- wie die Tätigkeitsfelder von Absolventen einer Höheren Wirtschaftsfachschule nach Art und Niveau beschaffen sind,
- welche Anforderungen in den Tätigkeitsfeldern von Absolventen einer Höheren Wirtschaftsfachschule vorkommen und wie sie diese bewältigen,
- wie Absolventen einer Höheren Wirtschaftsfachschule das Ausbildungsergebnis beurteilen,

1) Vgl. Brin Branesfeld: Arbeitspsychologische Einführung. In: Hans Euler u.a.: Analyse, a.u.C., S. 8 f. - H.W. Hetzler: Die Bewertung von Büroarbeiten. 2. Aufl., Köln und Opladen 1964, S. 26-31

- wie Absolventen einer Höheren Wirtschaftsfachschule auf Grund der an sie herantretenden Berufsanforderungen die Eignung der Ausbildungsmaßnahmen, die sie während ihres HWP-Studiums kennengelernt haben, bewerten.

Der Erhebungsbogen¹⁾ enthält 31 Fragen, zum Teil untergliedert, von denen sich einige gegenseitig kontrollieren sollen²⁾. Die Befragungsgegenstände verlangen Tatsachen-, Beurteilungs- und Meinungsfragen. Soweit über einen Befragungsgegenstand wenig bekannt ist, kommen offene Fragen zur Anwendung, die zudem nuanciertere und informationsreichere Ergebnisse als geschlossene Fragen mit vorgegebenen Alternativantworten erwarten lassen³⁾. Das Anschreiben zum Fragebogen fordert die Adressaten auf, über die gestellten Fragen hinausgehende und sie ergänzende Aussagen abzugeben⁴⁾. Damit verbindet sich die Absicht, möglichst vollständige, vielseitige und differenzierte Informationen unter Inkaufnahme erswerter Auswertungsbedingungen zu beschaffen.

Für die Beurteilung von Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Befragungsergebnisse sind die Komplexität der Gegenstände und die hohen Anforderungen zu berücksichtigen, die schätzende und wertende Antworten den Befragten auferlegen. Wo subjektive Selbstdarstellungen als Grundlagen für Folgerungen fungieren, sind sie als Indikatoren für das Vorliegen der eigentlich interessierenden Tatbestände zu werten; dabei kann die Gültigkeit der Aussagen stark von Unkenntnis oder Irrtum, Gedächtnisschwäche oder Unwahrhaftigkeit beeinflusst sein⁵⁾. Den Ergebnissen ist eine relative Genauigkeit beizumessen, die jedoch den Ansprüchen dieser

1) Der Erhebungsbogen ist im Anhang, S. 1-6, wiedergegeben.

2) Kontrollfragen stecken in den Ziffern 4 und 5, 8/9 und 10, 12/13 und 5, 19 und 8/9, 20/28 und 27.

3) Vgl. Renate Mayntz, Kurt Holm, Peter Hübner: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln und Opladen 1969, S. 109

4) Das Anschreiben ist als Bestandteil des Erhebungsbogens im Anhang, S. 1, wiedergegeben.

5) Vgl. Renate Mayntz u.a.: Einführung, a.a.O., S. 104

Untersuchung, die Richtlinien weisen will, genügt. Wie Atteslander bemerkt, wissen wir "im Grunde nie, ob erfragte Antworten der 'Wahrheit' entsprechen"¹⁾. Für die Angaben der hier Befragten gilt auch, was Rochus Castner über Schülerantworten sagt, nämlich daß sie als hinreichend zuverlässig angesehen werden dürfen, solange bessere Informationsquellen nicht zur Verfügung stehen²⁾.

15 Gültigkeit der Untersuchung

Die Allgemeinen Höheren Wirtschaftsfachschulen mit Spezialisierungsphase³⁾, zu denen die Mainzer Schule gehört, weisen trotz vielseitiger Gemeinsamkeiten eigenständige

- 1) Peter Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl., Berlin, New York 1971, S. 119
- 2) Vgl. Rochus Castner: Der Wert von Schülerbefragungen. In: Der Merkur-Bote, Heft 11/1965, S. 668 f.
- 3) Allgemeine Höhere Wirtschaftsfachschulen bieten eine unspezialisierte Ausbildung an, spezielle Höhere Wirtschaftsfachschulen eine irgendwie spezialisierte. Als Typen mit spezieller Ausprägung sind Höhere Wirtschaftszweigfachschulen und Höhere Wirtschaftsfunktionsfachschulen anzuführen. Die stärkste Verbreitung hat eine zuweilen auch Bündelschule genannte Mischform gefunden, die auf der Basis ausgedehnter allgemeiner Grundausbildung in gemäßigter Form spezialisiert.

Ausführungen zur Klassifizierung Höherer Wirtschaftsfachschulen finden sich bei: Wilhelm Hasenack: Gegenwartsprobleme und Zukunftsmöglichkeiten der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Bd. 92 der Veröffentlichungen des DfKB, Braunschweig 1958, S. 26. - Herbert Albrecht: Gedanken zur betriebswirtschaftlichen Fächergruppe an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5/1965, S. 200 f. - Walther Lübner: Wandlung der Begriffe "Fachschule" und "Fachschulkaufmann". In: Der Merkur-Bote, Heft 12/1966, S. 581. - Hans Reusch: Die höhere Wirtschaftsfachschule. - Ausbildung mittlerer Führungskräfte. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5/1964, S. 230

Ausprägungen auf, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können. Es sei hierzu auf Abweichungen in den Stundentafeln¹⁾ und mögliche schuleigentliche Varianten hinsichtlich der Stoffauswahl, der Individualität der Lehrer, der Herkunft der Studenten in bezug auf ihren Beruf und ihre Bildung, der Unterrichtsgestaltung und der Verfügbarkeit über Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel hingewiesen. Eine einheitliche Ergebnisbeurteilung setzt voraus, daß die im Untersuchungsgegenstand wirkenden Ergebnisfaktoren keine allzu starken Unterschiede aufweisen. Größtmögliche Einheitlichkeit ist bei der Betrachtung nur eines Studienganges an nur einer Schule anzutreffen; Ergebnisse einer Untersuchung, die mehrere Studiengänge einer oder mehrerer Schulen einbezieht, gewinnen einerseits an Repräsentanz, bleiben jedoch andererseits infolge ungleichartiger Ergebnisfaktoren nicht frei von Ungenauigkeiten.

Unter Berücksichtigung beider Aspekte behandelt diese Untersuchung mehrere Studiengänge einer Schule. Zeitlich reicht sie von der Gründung zum Sommersemester 1964 bis zum Ende des Wintersemesters 1969/70; sie umfaßt so sechs abgeschlossene Studiengänge (Übersicht 1). Von Veränderungen der Ausbildung innerhalb des Untersuchungszeitraumes sind insbesondere der Übergang vom fünf- zum sechssemestri- gen Studium, der erstmals den im Wintersemester 1965/66 beginnenden Studiengang betrifft, und Änderungen der Stun-

1) Vgl. Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer, a.a.O., S. 76-139. - Die Abweichungen der Ausbildungskonzeptionen hinsichtlich des Fächerkanons und der Stundenverteilung weisen nach Löbner zum Teil erhebliche Ausmaße auf. Vgl. Walther Löbner: Die Höheren Wirtschaftsfachschulen. Ausbildungsstätten für mittlere Führungspositionen in der Wirtschaft. In: Gegenwartskunde, Heft 1/1962, S. 2

- 2 Entwicklungsstationen der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen und Standort Höherer Wirtschaftsfachschulen im kaufmännischen Bildungswesen
- 21 Manifestationen der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen
- 211 Vorbemerkungen

Vorläufer Höherer Wirtschaftsfachschulen lassen sich bis ins 18. Jahrhundert zurück belegen. Sie weisen sich als solche durch das Vorhandensein von Wesensmerkmalen der heutigen Schulform aus, ohne dieser genau zu entsprechen¹⁾.

In der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens findet sich eine Reihe von Ansätzen, kaufmännische Fachschulen höherer Art ins Leben zu rufen. Teils kamen sie über das Stadium des Konzeptionsentwurfs nicht hinaus, teils führten sie lediglich zu Einzelgründungen; wo sie das Entstehen von überregional verbreiteten Schulsystemen bewirkt haben, läßt sich feststellen, daß Schulen dieses Typs die Tendenz aufweisen, im Zeitablauf Wesensmerkmale anderer Schularten anzunehmen und ihre ursprüngliche Ausprägung aufzugeben. Wiederholt unternommene Vorstöße, höhere kaufmännische Fachschulen zu installieren, beweisen das Vorhandensein eines permanenten, wenn auch in seiner Intensität wechselnden Bedürfnisses nach diesen Schulen.

Eine Fortentwicklung des Gedankens höherer kaufmännischer Fachschulen im Sinne einer kontinuierlichen Vervollständigung und Verbesserung tritt nicht zutage; vielmehr erscheint jeder einzelne Ansatz den jeweiligen Erfordernissen seiner Zeit angepaßt. Die folgenden Ausführungen zeigen, wie sich die Idee dieser Fachschulart an mehreren Stationen ihrer Genese geäußert und durchgesetzt hat, um

1) Vgl. Joachim Peege: Die bayerischen Industrieschulen (1868-1907) als Vorläufer der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der Betriebswirt, Heft 1/1966, S. 213

so den Untersuchungsgegenstand in seinem Beziehungszusammenhang mit einem mehr als zweihundert Jahre dauernden Prozeß im kaufmännischen Bildungs- und Schulwesen darzustellen.

Aus Gebieten des heutigen Rheinland-Pfalz kamen keine wichtigen Impulse zur Gestaltung und Durchsetzung der Idee höherer kaufmännischer Fachschulen¹⁾. Entwicklungen, die in diese Regionen ausstrahlten, sind deshalb an ihren Quellen aufzusuchen und dort zu verfolgen.

212 Station der Konzeptionsentwürfe

Bereits zu Anfang des 18. Jahrhunderts unterbreitete Marperger der sächsischen Regierung Vorschläge zur Schaffung eines Systems kaufmännischer Bildungsinstitutionen, das neben Schulen auf niederer und mittlerer Stufe "das merkantile Informations-Kollegium, eine Art Volkshochschule für Kaufleute mit Vorlesungen"²⁾, und eine handelswissenschaftliche Abteilung an der Universität umfassen sollte. Er wollte auf diese Weise zum Nutzen des Landes den Handel fördern, konnte jedoch die maßgeblichen Kreise Sachsens nicht dazu bewegen, seine Pläne zu realisieren³⁾. Ähnliche Vorschläge, vorgetragen von Weizius (1729) und Ludovici (1756), brachten zu ihrer Zeit ebenfalls keine Schulgründung zuwege⁴⁾.

- 1) Die Kameral-Hochschule in Kaiserslautern (1774-1803) beeinflusste eher die Hochschulentwicklung als das kaufmännische Fachschulwesen. Vgl. Antonio Montaner: Die alte Kameral-Hochschule zu Kaiserslautern. Eine Episode deutscher Wirtschafts- und pfälzischer Heimatgeschichte. In: Pfälzisches Industrie- und Handelsblatt, Heft 9/1968, S. 269-271.
- 2) Pennaorf: Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens. In: Adolf Ziegler (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Leipzig 1916, S. 133.
- 3) Vgl. Bruno Zieger: Handelsschulen. In: W. Rein (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 4. 2. Aufl., Langensalza 1906, S. 8.
- 4) A. v. Pennaorf, a. a. O., S. 137 f.

213 Station der Einzelgründungen

Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden unter verschiedenen Bezeichnungen höhere kaufmännische Schulen in größerer Zahl, etwa die Handlungs-Akademie des Johann Georg Büsch in Hamburg (1768) und die Akademie, Lehr- und Pensionsanstalt des Johann Michael Leuchs in Nürnberg (1795), die ihr Lehrangebot nicht wie die Schreib- und Rechenschulen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts und ihre Nachfolger auf Rechnen, Buchführung und Korrespondenz beschränkten¹⁾. Sie waren "Anstalten zur Vorbereitung auf den kaufmännischen Beruf"²⁾ und fungierten insofern eher als Vorläufer der heutigen Berufsfachschulen als der höheren Wirtschaftsfachschulen. All diese Schulen hatten jedoch ein nur kurzes Dasein, hauptsächlich deshalb, weil sie ihr Entstehen mehr merkantilistisch beeinflussten Vorstellungen volkswirtschaftlicher Art als einem "fühlbaren Bedürfnis des Kaufmannsstandes"³⁾ verdanken.

214 Stationen des Entstehens von Schulsystemen

2141 Handelsakademien österreichischer Art

Im 19. Jahrhundert entwickelten sich in Süddeutschland und vor allem in der Donaumonarchie spezielle kaufmännische Schulen höherer Art, die bereits das Ziel verfolgten, qualifizierte mittlere Nachwuchskräfte für Wirtschaft und Verwaltung auszubilden⁴⁾. Die österreichischen Handels-

1) Vgl. Bruno Zieger, a.a.O., S. 1-35. - Walther Löbner: Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland. In: Derselbe u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 17

2) o.V.: Handelsschulen (Handelsakademien). In: Meyers Hand-Lexikon des allgemeinen Wissens. Erste Hälfte (zweiteilig). 3. Aufl., Leipzig 1883, S. 812

3) Bruno Zieger, a.a.O., S. 20

4) Vgl. Friedrich Schlieper: Um die "Wirtschaftsfachschule". In: Bd. 92 der Veröffentlichungen des DVKB, Braunschweig 1958, S. 142-145

akademien - die erste dieser Schulen ist 1856 in Prag gegründet worden - bauten auf dem Abschluß der mittleren Bürgerschule auf und verliehen ab 1868 die Einjährig-Freiwilligenberechtigung, ab 1920 eine fachgebundene Hochschulreife, fakultativ erweitert zu erwerben¹⁾. Neben Fächern zur allgemeinen, nicht spezifisch berufsbezogenen Bildung enthielt die Stundentafel als Kernfächer Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Rechtslehre, als Ergänzungsfächer Wirtschaftsgeografie, Wirtschaftsgeschichte, chemische und mechanische Technologie, ferner Sprachen. Der Anteil kaufmännisch-wirtschaftlicher Fächer am Stoffprogramm lag unter 30 %. In bezug auf das berufsorientierte Ziel und den Fächerkanon zeigen sich Ähnlichkeiten mit Höheren Wirtschaftsfachschulen. Von den Zugangsbedingungen her, die keine Berufspraxis vorsehen, tendieren die Handelsakademien jedoch mehr zum Typ der Wirtschaftsoberschule. Das betont auch der starke Akzent, den die Hochschulreife unter den Berechtigungen der Schule erführt. Handelsakademien haben sich bis in die Gegenwart gehalten; sie übertreffen damit an Beständigkeit alle deutschen Höheren Kaufmännischen Schulen aus der 19. und 20. Jahrh.

2142 Handelsschulen nach dem Vorbild der Leipziger Handelslehranstalt

In mehreren Teilen Deutschlands entstanden im Anschluß an die Gründung der Öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig (1831) nach deren Vorbild Handelsschulen verschiedener Organisationsformen, die nach der Berechti-

1) Vgl. Rudolf Hornich: Österreichisches Schulwesen. In: F. Rein (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, a.a.O., Bd. 6, S. 464 f. - Vinzenz Sedlak: Die Entwicklung des kaufmännischen Bildungswesens in Österreich in den letzten hundert Jahren. In: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Unterrichtsministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948, S. 107-110.

gung strebten, Zeugnisse der mittleren Reife vergeben zu dürfen¹⁾. In diesen Handelsschulen des 19. Jahrhunderts hatten kaufmännische Stoffe relativ geringe Bedeutung. Beispielsweise enthält die Stundentafel der dreijährigen Höheren Abteilung der Öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig im Schuljahr 1882/3 von insgesamt 107 Jahreswochenstunden nur 28 (26 %) mit kaufmännischem Inhalt (einschließlich 5 Jahreswochenstunden Kalligrafie)²⁾. Einen noch geringeren Anteil kaufmännischer Stoffe am Stoffprogramm weisen die Stundentafeln der sechsklassigen Handelsrealschulen norddeutscher Art aus, die überhaupt nur in den beiden oberen Klassen Handelsfächer aufführen³⁾.

Die Bedeutung der Handels- und höheren Handelsschulen besteht nach Oberbach u.a. darin, daß sie "dem Handelsstande gute und beste Kräfte, die wegen ihrer größeren Schulung besonders befähigt sind, die Gedanken der Führer in die Tat umzusetzen", liefern⁴⁾. Das Streben nach dem Recht zur Verleihung der mittleren Reife ließ die ohnehin nur schwach ausgeprägten berufsbezogenen Bildungsgüter immer mehr zugunsten allgemeiner Stoffe zurücktreten und führte zur Umwandlung dieser Schulen in Realschulen mit Tendenz zum

-
- 1) Die Berechtigung zum Ausstellen von Zeugnissen über die "wissenschaftliche Qualifikation zum einjährig-freiwilligen Militärdienst" hatten diese Schulen nicht von Anfang an. Als erste erhielten sie die Öffentlichen Handelslehranstalten in Leipzig, Dresden und Chemnitz am 10.3.1869. Vgl. Carl Wolfrum: Die Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig in den Jahren 1831-1881. Leipzig o.J. (1881), S. 62. - Die Berechtigung des Einjährig-freiwilligen Militärdienstes ist allerdings älter; Pöge belegt sie bis zum Jahr 1793 zurück. Vgl. Joachim Pöge: Die Fachschulreife als Problem beruflicher Berufsbildung. Neustadt/Aisch 1967, S. 26
 - 2) Vgl. o.V.: Bericht über die Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig für das 52. Schuljahr 1882/1883. Leipzig 1883, S. 14
 - 3) Vgl. Wilhelm Lortz: Handelschule und (höhere) Realschule. In: Alfred Kühne (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig o.J. (1883), S. 361. - Adolf Ziegler: Höhere Handelsschulen. In: Derselbe (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 399-411
 - 4) Johannes Oberbach: Handelschule und höhere Handelsschule. In: Alfred Kühne (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 355

Ausbau zu Oberrealschulen. Als Ausnahme stehen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Handelslehranstalten in Sachsen, wo sich solche Bestrebungen erst später durchsetzen konnten¹⁾.

2143 Bayerische Industrieschulen

Auf die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wachsende wirtschaftliche Aktivität und die im Zusammenhang damit auftretenden Schwierigkeiten der Betriebsführung ist es nach Preitz und Urbschat zurückzuführen, daß erneut Überlegungen aufkamen, die sich mit der Qualität der kaufmännischen Ausbildung befaßten und ergänzende Möglichkeiten zur Vorbereitung auf die erhöhten Anforderungen durch theoretische Schulung erwogen²⁾.

Zu den damals für eine bessere Berufsvorbereitung geschaffenen Einrichtungen gehören die Handelsabteilungen der bayerischen Industrieschulen. Sie vermittelten die für höhere kaufmännische Berufe und das Handelsschullehramt notwendige theoretische und praktische Ausbildung. Merkmale der Aufgabenstellung und der Ausbildungsorganisation weisen sie als Vorläufer Höherer Wirtschaftsfachschulen aus³⁾. Knünnddreißig Jahre hielt sich dieser Schultyp, bis er 1907 in die Oberrealschule mündete.

1) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 142-145

2) Vgl. Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 24 f. - Nach Urbschat zeigt die Geschichte der Berufterziehung, "daß sich die berufliche Belehrung des Nachwuchses immer erst da notwendig macht, wo Handel und Gewerbe eine gewisse Höhe in der Entwicklung erreicht haben, und wo das Bedürfnis von selbst entsteht, die praktische Lehre, die nicht allen Ansprüchen gerecht werden kann, durch schulmäßige Einrichtungen zu ergänzen und zu vertiefen." Derselbe: Grundlagen einer Geschichte der Berufserziehung, 1. Teil. Berlin, 1936, S. 50

3) Vgl. Joachim Peege: Industrieschulen, a.a.O., S. 214

2144 Handelshochschulen

Der Mangel an Schulen, die auf der mittleren Reife aufbauend für gehobene kaufmännische Aufgaben ausbildeten, führte auch zur Gründung der Handelshochschulen, deren erste 1898 in Leipzig entstand. Mit ihnen verfügt das deutsche kaufmännische Schulwesen erstmals über ein lückenloses System von Institutionen, das sämtliche Niveaustufen von der grundlegenden bis zur akademischen Ausbildung umfaßt. Den Handelshochschulen gebührt unter den Vorläufern der Höheren Wirtschaftsfachschulen besondere Beachtung, da sie innen hinsichtlich Aufgabenstellung, Zugangsbedingungen und Lehrprogramm am meisten entsprechen.

Am Beispiel der Handelshochschule Berlin sei deshalb das Wesen der Handelshochschulen näher erläutert¹⁾. In § 2 der Ordnung der Handelshochschule der Korporation der Kaufmannschaft von Berlin vom 21.12.1903/4.1.1904 heißt es²⁾:

"Der Zweck der Handelshochschule ist, die für den kaufmännischen Beruf nötigen und nützlichen Wissenschaften durch Lehre und Forschung zu pflegen. Insbesondere ist es ihre Aufgabe, ... jungen Kaufleuten, unter steter Berücksichtigung der praktischen Verhältnisse, eine vertiefte allgemeine und kaufmännische Bildung zu vermitteln."

Zugang hatten Abiturienten, akademisch und seminaristisch gebildete Lehrer mit der zweiten Lehrbefähigung³⁾ und Kaufleute, die die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen

-
- 1) Für die übrigen Handelshochschulen galten ähnliche Regelungen wie für das Berliner Institut. Vgl. H. Kaydt: Handelshochschulen. in: W. Rein (Hg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, a.a.O., Bd. 3, S. 958-967
 - 2) Ordnung der Handelshochschule der Korporation der Kaufmannschaft von Berlin vom 21.12.1903/4.1.1904. In: *Ordnungen der Handelshochschule Berlin*. Berlin 1907, S. 3-6
 - 3) Nicht jede Handelshochschule bildete Lehrer aus. Entsprechend unterscheiden sich die Zugangsbedingungen. Vgl. Christian Eckert: *Handelshochschulen*. In: Adolf Ziegler (Hg.): *Handbuch*, a.a.O., S. 458 und S. 486

Militärdienst erworben und die Lehrzeit beendet haben (§ 6). Der Lehrplan führte an kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftlichen Lehrgebieten Volkswirtschaftslehre, Rechtslehre, Warenkunde und Handelstechnik (Buchführung, kaufmännisches Rechnen, Korrespondenz) auf, daneben Fremdsprachen, allgemeine Geisteswissenschaften (Geschichte, Kunstgeschichte, Literaturgeschichte, Philosophie) und Methodik des kaufmännischen Unterrichts für Handelsschullehrer (§ 8).

Wie der Vergleich der §§ 2 und 6 dieser Ordnung der Handelshochschule Berlin mit den entsprechenden Regelungen für Höhere Wirtschaftsfachschulen¹⁾ zeigt, gleichen sich beide Institutionen in bezug auf die Aufgabe der beruflichen Förderung von Kaufleuten, die bereits im Berufsleben stehen. Schlieper sagt über die Handelshochschulen²⁾:

"Nach ihren Aufnahmebedingungen und nach ihrer Aufgabenstellung handelte es sich bei diesen Bildungsanstalten ursprünglich nicht um Hochschulen, sondern um höhere kaufmännische Schulen mit ganz klarer berufspraktischer Zielsetzung."

Zumindest in der ersten Zeit des Bestehens von Handelshochschulen entsprach das Ausbildungsniveau nach Hoffmann annähernd dem der Höheren Wirtschaftsfachschulen³⁾.

Wenn Ulrich den Beginn der eigentlichen Geschichte der Betriebswirtschaftslehre in der Entstehung der Handelshochschulen sieht - er datiert ihn auf das Jahr 1898 -, so weist dies auf einen Wandel im Wesen der Handelshochschulen hin. Mit der Konstituierung der Handelshochschulen setzten Versuche einer Systematisierung des vorhandenen

1) Vgl. Vereinbarung über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, a.a.O., insbesondere Artikel 1 und 10

2) Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 145 f.

3) Vgl. Ernst Hoffmann: Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld o.J. (1962), S. 20

kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftlichen Wissens und die wissenschaftliche Grundlegung des neuen Hochschulfaches ein¹⁾. Diese über die berufsbezogenen Anliegen hinausgehenden Aufgaben brachten die Notwendigkeit einer erhöhten allgemeinen und theoretischen Grundbildung der Studienbewerber mit sich. Zulassungsbedingung wurde generell das Abitur, während die Bedeutung praktischer Berufskennntnisse als Studienvoraussetzung abnahm. Zur Vorbildung der Studierenden sagt Knörk²⁾:

"Während dem Abiturienten eine gewisse Kenntnis der kaufmännischen Praxis für den Besuch der Handelshochschule zum größten Vorteil gereicht, wird andererseits die Erwerbung des Einjährigenscheines nicht als ausreichende Garantie für das Verständnis von Hochschulvorlesungen angesehen werden können, die auf der Höhe des Universitätsunterrichtes stehen sollen. Das Maß der Bildung, das mit der Erlangung des Einjährigenscheines erworben wird, ist doch ein recht begrenztes."

Die sukzessive Übernahme von Forschungsaufgaben führte dazu, daß sich die Handelshochschulen stärker der wissenschaftlich-theoretischen als der unmittelbar berufsbezogenen Ausbildung zuwandten und so die Wesenszüge einer höheren berufsbildenden Schule zugunsten derer einer Hochschule aufgaben. Bis 1924 war auch die Umwandlung der äußeren Struktur erfolgt. Als Relikt der Berufsbezogenheit bestand bis 1937 die Möglichkeit, nach viersemestrigem Studium die "Prüfung für praktische Kaufleute" abzulegen³⁾.

Im Unterschied zu den Höheren Wirtschaftsfachschulen enthielt bereits die Grundkonzeption der Handelshochschulen Ansätze für deren Entwicklung zu wissenschaftlichen Hochschulen. Ausdrücklich fordert Mevissen, einer der Vor-

1) Vgl. Hans Ulrich, a.a.O., S. 83

2) Otto Knörk: Das kaufmännische Bildungswesen in Deutschland. In: Derselbe (Hg.): Der kaufmännische Unterricht. Berlin 1913, S. 37

3) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 146

kämpfer des Handelshochschulgedankens, die Einrichtung von Hochschulen, die in ihrem Programm über das einer Fachschule hinausgehen. "Ein wirkliches Hochschulstudium, wie es die übrigen führenden Berufe seit dem Mittelalter ... gewonnen hatten, sollte also auch für die oberen Spitzen der kaufmännischen Welt organisiert werden."¹⁾ Für das Berliner Institut beweist folgende Passage aus einem Bericht der Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin die hochschulgemäße Grundkonzeption²⁾:

"In dem Erlaß vom 19. Dezember 1903, in dem die grundsätzliche Bereitwilligkeit erklärt wurde, der Ordnung der Handelshochschule die staatliche Genehmigung zu erteilen, haben der Unterrichts- und Handelsminister als bindende Voraussetzung für diese Genehmigung das Vertrauen ausgesprochen: daß die Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin 'bestrebt sein werden, die Handelshochschule auf gleicher Höhe wie die übrigen Berliner Hochschulen zu halten'".

Dementsprechend beinhaltet die Aufgabenstellung neben der Lehre bereits die Forschung³⁾. Auch das Recht zur Wahl des Rektors⁴⁾, der Immatrikulationsmodus⁵⁾ und die Bezeichnung der Institution deuten den Hochschulstatus an.

Vertreter des HWF-Gedankens betonten hingegen noch in der Mitte der sechziger Jahre die Eigenständigkeit des Auftrags der Höheren Wirtschaftsfachschulen gegenüber Hochschulaufgaben und verwarfen es entschieden, eine den Entwicklungsgang der Handelshochschulen wiederholende Hinwendung zu hochschultypischen Aufgaben und Strukturen ins Auge zu fassen.⁶⁾

1) Christian Eckert, a.a.O., S. 454

2) Die Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin: Allgemeines. In: Dieselben (Hg.): Handelshochschule Berlin. Eröffnung: Oktober 1906. 2. Aufl., Berlin 1906, S. 6

3) Vgl. Ordnung der Handelshochschule der Korporation der Kaufmannschaft von Berlin, a.a.O., § 2

4) Vgl. ebenda, § 4

5) Vgl. Immatrikulationsbestimmungen vom 6.6.1906. In: Ordnung der Handelshochschule Berlin, a.a.O., S. 10-12

6) Vgl. Herbert Alsneimer: Bildungsziel, a.a.O., S. 16

Wie die Geschichte der Entstehung und Entwicklung der Handelshochschulen zeigt, kam in diesen Schulen die Idee höherer kaufmännischer Fachschulen lediglich faktisch zeitweise zum Tragen; ihrem Wesen nach verkörpern sie von Beginn ihres Bestehens an den Hochschulgedanken. Parallelen bei den Lehrprogrammen von Handelshochschulen und Höheren Wirtschaftsfachschulen lassen die Vermutung aufkommen, daß die didaktische Konzeption der Höheren Wirtschaftsfachschule einen Faktor darstellt, der - von den Urnebern nicht beabsichtigt - die Umwandlung in Fachhochschulen begünstigt.

2145 Höhere Wirtschaftsfachschulen

Nachdem sich die Handelshochschulen in den Hochschulbereich integriert hatten, fehlte es wieder an einem Ausbildungsgang, der die besonderen Ausbildungsbedürfnisse von Kaufleuten mit abgeschlossener Berufsgrundausbildung auf der Niveaustufe oberhalb des mittleren Bildungsabschlusses befriedigt. Nur wenige Jahre nach dem Ende des Umwandlungsprozesses setzten erneut Bemühungen ein, höhere kaufmännische Fachschulen ins Leben zu rufen¹⁾. Den nachhaltigsten Anstoß dazu gab 1929 das Referat Raschs vor der Hauptversammlung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen²⁾. Dies dokumentiert die nach wie vor vorhandene Aktualität der Idee von der höheren kaufmännischen Fachschule. Wenn bis 1947 keine Gründung einer solchen Ausbildungsstätte zustande kam, so ist das darauf zurückzuführen, daß die von bestehenden Institutionen angebotenen Alternativen als ausreichend galten.

-
- 1) Eine eingehende Darstellung der Entwicklung des HWF-Gedankens und seiner Realisierung gibt Preitz. Vgl. Otto Preitz: *Idee, o.a.G.*, S. 51-60
 - 2) Vgl. Albert Rasch: *Höhere Fachschule für Kaufleute*. In: Bd. 73 der Veröffentlichungen des DVKB, Braunschweig 1929, S. 46-60

Rheinland-Pfalz verfügte in der Zeit zwischen der Umwandlung der Handelshochschulen und der Grünaung Höherer Wirtschaftsfachschulen nur über einen beschränkten Katalog von Ersatzmöglichkeiten. Neben den Lernveranstaltungen der berufsständischen Körperschaften und der Volkshochschulen¹⁾ gab es zum Zeitpunkt der ersten Gründung einer Höheren Wirtschaftsfachschule (1964) folgende Bildungseinrichtungen²⁾, die teilweise Funktionen höherer kaufmännischer Fachschulen ausübten:

- 7 teils einjährige, teils zweijährige Höhere Handelsschulen, deren älteste bereits seit 1907 besteht,
- 6 Fachschulen kaufmännischer Fachrichtung, darunter eine mit dem Grünaungsjahr 1876, und
- seit 1962 eine Wirtschaftsoberschule (heute Wirtschaftsgymnasium).

Erst nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich ein neuer Schultyp, der berufsbezogene Ausbildungsbedürfnisse der Kaufleute berücksichtigte. Erste Schulen dieser Art wiesen zunächst noch nicht die eigentlichen Merkmale Höherer Wirtschaftsfachschulen auf; es gab den mehr der berufsvorbereitenden Wirtschaftsoberschule ähnlichen Typ und den der kaufmännischen Fachschule³⁾. Sie wandelten sich im Zeitablauf und erreichten um 1960 Formen, auf die die von der Kultusministerkonferenz festgelegten Merkmale der Höheren Wirtschaftsfachschulen zutreffen⁴⁾. In der gleichen Zeit

-
- 1) Vgl. Ursula Funke: Berufliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen. Diss. Mainz 1972, S. 64-69
 - 2) Vgl. Wolfgang Eckhardt: Höhere Handelsschule. In: Joachim Peege (Hg.): Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1970, S. 63. - Jochen Krausgrill: Kaufmännische Fachschulen. In: Ebenda, S. 96. - Rolf E. Ratz: Wirtschaftsgymnasium. In: Ebenda, S. 105
 - 3) Vgl. Otto Freitz: Idee, a.a.O., S. 39, S. 188 und S. 191 f.
 - 4) Vereinbarung über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, a.a.O. - Siebert datiert die Umwandlung in höhere Wirtschaftsfachschulen auf 1958. Vgl. Helmut Siebert: Die Entwicklung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berufspädagogische Zeitschrift, 1971 2/1971, S. 67

setzte sich auch die Bezeichnung "Höhere Wirtschaftsfachschule" für diese Ausbildungsstätten verbreitet durch. Nachdem Gründungen des neuen Schultyps zunächst nur vereinzelt erfolgt waren, entstanden nach 1960 in dichter Folge über zwanzig weitere Höhere Wirtschaftsfachschulen (Übersicht 2).

Das problemlose Unterkommen der Absolventen Höherer Wirtschaftsfachschulen in anspruchsvollen Berufspositionen brachte diesen Institutionen in wenigen Jahren einen guten Ruf und zunehmenden Schulbesuch¹⁾. Damit sind Aktualität und Richtigkeit der Idee Höherer kaufmännischer Fachschulen erwiesen.

Mit der Wandlung der Höheren Wirtschaftsfachschulen zu Fachhochschulen - die Mainzer Schule existierte sieben Jahre als Höhere Wirtschaftsfachschule - vollzog sich in der Bundesrepublik eine Entwicklung, die Ähnlichkeiten mit der Entwicklung des kaufmännischen Schulwesens im Sektor der Handelshochschulen vor fünfzig Jahren aufweist.

215 Resümee

In ihrer über zweihundertjährigen Genese war die Idee höherer kaufmännischer Fachschulen nicht einheitlich motiviert; tragfähige Ansätze bilden jedoch nur Bedürfnisse der Wirtschaft nach anforderungsgemäß ausgebildeten Mitarbeitern. Den Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und der Verfügbarkeit über gut qualifizierte Arbeitskräfte

1) Siehe S. 164 f.

Übersicht 2

Höhere Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik¹⁾
(Stand Sommersemester 1971)

Gründungs- jahr	Schulort	Bemerkungen
1947	Köln	Städtische Schule, zunächst viersemestrige "Wirtschaftsfachschule", dann "Höhere Wirtschaftsschule", 1952 als höhere kaufmännische Fachschule anerkannt, HWF seit 1961
1947	Wilhelmshaven	Städtische Schule, zunächst zweisemestrige "Fachschule für wirtschaftliche Betriebsführung", HWF seit 1958
1949	Köln	Deutsche Versicherungsakademie (DVA), private Höhere Wirtschaftszweigfachschule
1951	Dortmund	Städtische Schule, zunächst "Höhere Fachschule für den Industriekaufmann", HWF seit 1961
1951	Bochum	Staatliche Schule, zunächst höhere kaufmännische Fachschule, HWF seit 1964, Zweigstelle in Essen
1955	Bremen	Deutsche Außenhandels- und Verkehrsschule, private Höhere Wirtschaftszweigfachschule
1962	München	Städtische Schule
1962	Bielefeld	Staatliche Schule, Zweigstelle in Paderborn
1962	Münster	Staatliche Schule, Zweigstelle in Düsseldorf
1962	Steggen	Staatliche Schule
1962	Hofheim	Staatliche Schule
1962	Großhansdorf	Deutsche Angestellten-Akademie (DAA)
1963	Berlin	Wirtschaftsakademie Berlin, staatliche Höhere Wirtschaftsfachschule

1) Quelle: Otto Preitz: Statistik. Erhebung über die Fachhochschulen Fachbereich Wirtschaft. In: Bd. 11 der Fachhochschulstatistik, a.a.O., S. 93-99, insbesondere S. 94-95. Vgl. auch: Der Bundesrat, a.a.O., S. 18-19; Verband der Studenten der Wirtschaftswissenschaften e.V. (Hg.): Studienführer, a.a.O., S. 76-101. Für 1971 ist hier

Übersicht 2 (Fortsetzung)

Gründungs- jahr	Schulort	Bemerkungen
1963	Bremen	Hochschule für Wirtschaft, staatliche Höhere Wirtschaftsfachschule
1963	Nürnberg	Städtische Schule
1963	München	Private Höhere Wirtschaftsfachschule Dr. Häusler, staatlich anerkannt
1964	Mainz	Staatliche Schule
1964	Kassel	Staatliche Schule
1964	Saarbrücken	Private Schule
1965	Ludwigshafen	Staatliche Schule
1965	Kiel	Städtische Schule, seit 1969 Private Wirtschaftsakademie Kiel, staatlich anerkannt
1966	Würzburg	Städtische Schule
1966	Frankfurt/Main	Staatliche Schule
1968	Rosenheim	Staatliche Schule
1969	Heilbronn	Staatliche Schule
1969	Regensburg	Städtische Schule
1970	Würtingen	Staatliche Schule
1971	Weihenstephan	Abteilung Schönbrunn
1971	Darmstadt	Höhere Wirtschaftsfachschule des Heeres

kannten bereits die Merkantilisten¹⁾; offenbar mußten jedoch Gründungen höherer kaufmännischer Fachschulen jener Epoche deshalb nach kurzer Tätigkeitsdauer scheitern, weil die Beziehung zwischen Wirtschaftswachstum und Ausbildung kurzfristig nicht reversibel war: ohne Bedarf auf dem Arbeitskräftemarkt fehlte die Basis für dauerhafte Ausbildungsinstitutionen²⁾.

1) Vgl. Wolfgang Eckhardt: Das Humankapital als Faktor der wirtschaftlichen Entwicklung im Zeitalter des deutschen Merkantilismus. Ein Beitrag zur Geschichte der Bildungsökonomie. Diss. Mainz 1971, S. 84 f.

2) Zieger nennt 15 Begründungen für das Scheitern der Handelsschulen des 18. Jahrhunderts; sie alle zeigen, daß Wirtschaft und Gesellschaft kein ernsthaftes Interesse an diesen Schulen aufbrachten. Vgl. Bruno Zieger, a.a.O., S. 20 f.

Mit zunehmender wirtschaftlicher Aktivität seit Beginn des 19. Jahrhunderts ließ sich nicht mehr übersehen, daß die Berufsanforderungen besser ausgerüstete kaufmännische Nachwuchskräfte verlangen. Die in Deutschland daraufhin errichteten Schulen entfalteten jedoch eine Eigendynamik, die über kurz oder lang von der Berufsbezogenheit wegführte. Im Widerstreit zwischen der Einsicht der Notwendigkeit beruflicher Ausbildung und der Hochschätzung allgemeinen Wissens konnte sich der oft inferior charakterisierte Berufsausbildungsaspekt nicht behaupten. Erklärungen für den Ablauf solcher Prozesse sind in der Gesamteinstellung zur Bildung zu suchen. Sie manifestierte sich in der Haltung der Gymnasiallehrer, die sich als Gelehrte sahen, ihre Schule als Gelehrtenschule verstanden und das Ideal einer gelehrten Bildung anstrebten; alle Lehrergruppen versuchten - so Groothoff -, sich an ihnen zu orientieren und denselben Status zu erreichen¹⁾. Ebenso berufsfremd gaben sich das patriotische Pathos der Schule des endenden 19. Jahrhunderts und die an die enzyklopädische Richtung anschließende Kunsterziehungsbewegung²⁾.

All diese Tendenzen deuten an, wie vielen Einflüssen die an sich richtige Idee der höheren kaufmännischen Fachschule entgegentreten mußte. Da Groothoffs Ausführungen auch auf Lehrer und Gestalter des berufsbildenden Schulwesens jener Zeit zutreffen, hatte der Fachschulgedanke kaum Chancen, sich durchzusetzen.

Im Vergleich mit konkurrierenden pädagogischen Ideen fehlt es diesem Gedanken an Durchschlagskraft. Das zeigt sich wieder an der Langwierigkeit des Prozesses, der nach der Umwandlung der Handelshochschulen in wissenschaftliche Hochschulen einsetzte, um höhere kaufmännische Fachschulen im Leben zu verankern. Heute haben Arbeit und Beruf in unserer

1) *Die deutsche Lehrerbildung*. In: Der- selbe (Hrsg.): *Lehrerbildung*. Frankfurt/Main 1971, S. 188.

2) Vgl. Theodor Wilhelm, a.a.O., S. 10 f. und S. 28.

Gesellschaft ein solches Gewicht erhalten, daß die Notwendigkeit einer differenzierten beruflichen Ausbildung außer Frage steht. Die Umwandlung Höherer Wirtschaftsfachschulen in Fachhochschulen hatte vor allem bildungspolitische Gründe, sie tangiert nicht die Idee, berufserfahrenen Kaufleuten Weiterbildungsmöglichkeiten auf höherem Niveau bereitzustellen. Die Diskussion, wie die wiedererstandsene Ausbildungslücke zu schließen ist, hat eingesetzt und die Forderung nach höheren kaufmännischen Fachschulen neu entstehen lassen¹⁾.

Es ist als bedenklich zu bezeichnen, wenn sich Ideen erst realisieren lassen, nachdem sie neben Berechtigung auch Durchschlagskraft aufweisen. Stetes Verfolgen nur der mit starkem Nachdruck ausgestatteten Interessen birgt die Gefahr in sich, daß ein Bildungswesen wenige Schwerpunkte erhält und die der Vielschichtigkeit individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse angemessene Breite und Differenziertheit vermissen läßt. Wenn sich die der Höheren Wirtschaftsfachschule zugrundeliegende Idee als richtig erweist, wird ihr Realisierungsanspruch nicht dadurch geschmälert, daß sie eine vergleichsweise kleine Personengruppe betrifft.

22 Standort Höherer Wirtschaftsfachschulen im kaufmännischen Bildungswesen

221 Vorbemerkungen

Die Bestimmung des Standortes einer Schulart im Bildungswesen grenzt gegen benachbarte Bildungsinstitutionen ab; um den spezifischen Aufgaben- und Wirkungskreis eines Schultyps herauszustellen, nennt sie seine wesentlichen

1) Vgl. Rolf Berke: Die kaufmännische Fachschule, a.a.O., S. 31. - Vgl. auch Gustav Grüner: Haben Fachschulen noch eine Zukunft? In: Bd. 112 der Veröffentlichungen des DVKB, a.a.O., S. 100-109

Merkmale und vergleicht sie mit denen anderer Schularten. In bezug auf die Höhere Wirtschaftsfachschule ergibt sich die Notwendigkeit der Standortbestimmung aus der Frage, ob die Funktionen dieser Schule einen Grad an Eigenständigkeit aufweisen, der ihre Existenz unter dem Gesichtspunkt rationaler Gestaltung des Systems kaufmännischer Schulen hinreichend begründet.

In erster Linie verwendet die Standortbestimmung die herkömmliche, an schulischen Bildungsabschlüssen orientierte Klassifizierung, die bei Pfeiffer folgenden Ausdruck findet¹⁾:

"Alle kaufmännisch-wirtschaftlichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland bauen auf dem dreigestuften Schulwesen (Volksschule, Mittelschule, Höhere Schule) auf".

Neuere Einteilungsschemata wie die Dreistufung des beruflichen Bildungsweges durch den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen²⁾ oder die vierfache Strukturgliederung des Bildungswesens im Strukturplan für das Bildungswesen³⁾ können die im Untersuchungsausschuß herr-

1) Anton Pfeiffer: Das kaufmännische Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Walther Lübner u.a. (Hrsg.): Handbuch, a.a.O., S. 35.

2) Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten, Folge 7/8. In: Gesamtausgabe, a.a.O., S. 303. Dort heißt es: "Eine Eingangsstufe liegt nach Abschluß der zweijährigen Förderstufe in der Hauptzeit von 13. bis zum 16. Lebensjahr; die mittlere, auch von der Realschule und der Mittelschule der Höheren Schule aus zugängliche Stufe liegt im Beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen und reicht bis zum 10./19. Lebensjahr; die obere Stufe wird einerseits von den Ingenieurschulen und anderen Fachschulen, andererseits von Kollegs und Instituten zur Erlangung der Hochschulreife gebildet."

3) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O. Er gliedert das Bildungswesen in die Stufen: Primarstufe I (5./7. bis 10. Schuljahr), Sekundarstufe II (zwischen Sekundarstufe I und Hochschule), Weiterbildung.

schende Situation nicht so deutlich wie die herkömmliche Klassifizierung erfassen und kommen daher nur ergänzend zur Anwendung.

222 Charakteristika Höherer Wirtschaftsfachschulen und innen benachbarter Institutionen im kaufmännischen Bildungswesen

2221 Institutionen im höheren Bildungsbereich

Zugangsbedingungen, Dauer und Ziele eines Bildungsganges stellen die wesentlichen formalen Charakteristika von Bildungsinstitutionen dar. Von allen in Betracht kommenden Schularten lassen sich diejenigen, die auf einem mittleren Bildungsabschluß aufbauen, als Schulen des höheren Bildungsbereichs zusammenfassen. Übersicht 3 zeigt die Höhere Wirtschaftsfachschule als spezifische Variante sowohl der höheren Fachschule als auch der Akademie.

Höhere Wirtschaftsfachschulen, Akademien und Höhere Fachschulen unterscheiden sich von den anderen Schulen dieses Bereichs dadurch, daß sie eine praktische Berufsausbildung voraussetzen und sich bei der Lehre auf Berufserfahrungen stützen. Ihr Ziel lautet, berufliche Qualifikationen der Studienbewerber zu verbessern. Nur die Institute zur Erlangung der Hochschulreife (Kollegs) - Anstalten außerhalb des kaufmännischen Bildungswesens - berücksichtigen in gleicher Weise berufliche Erfahrungen; ihr dezidiertes Ziel, die Hochschulreife zu verleihen, hebt sie jedoch deutlich von den genannten Schularten ab¹⁾.

Obwohl auch Höhere Handelsschulen und Wirtschaftsgymnasien eine berufliche Qualifizierung anstreben²⁾,

1) Vgl. Institute zur Erlangung der Hochschulreife ("Kollegs"), Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 7./8.7.1965. In: Sammlung der Beschlüsse, a.a.O., Leitzahl 248

2) Vgl. Hans Stark: Die höhere Handelsschule (Berufsfachschule). In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 179. - Rolf Berke: Wirtschaftsoberschule und Wirtschaftsgymnasium. In: Ebenda, S. 192 f.

Übersicht 3

Merkmale von Institutionen im höheren Bildungsbereich

Merkmale Schulart	Zugangsbedingungen		Semester- zahl	Hauptziele
	Berufs- grundausbildung	Berufs- praxis		
Höhere Wirtschafts- fachschule	ja	ja	5-6	Berufs- ertüchtigung
Akademie	ja	nein	ab 5	Berufs- ertüchtigung
Höhere Fachschule	ja	ja	4-6	Berufs- ertüchtigung
Wirtschafts- gymnasium	nein	nein	6	Berufsertüch- tigung und Hochschulreife
Höhere Handelsschule	nein	nein	2-4	Berufs- ertüchtigung
Kolleg	ja	nein	6	Hochschulreife

unterscheiden sich ihre Bildungsgänge von dem der Höheren Wirtschaftsfachschule dadurch, daß es sich bei ihnen um kaufmännische Grundbildung handelt.

Von allen Schultypen des höheren Bildungsbereichs bzw. der oberen Stufe des beruflichen Bildungsweges¹⁾ stellen Höhere Wirtschaftsfachschulen mit der Forderung nach einer

1) Der Deutsche Ausschuss für höhere Wirtschaftsschulen, der zusammen mit Kollegs und Ingenieurschulen in der oberen Stufe des beruflichen Bildungsweges auf. Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten, 1971, a.O., S. 363

mittleren Bildungsabschluß, abgeschlossener Berufsgrundausbildung und zusätzlicher mindestens einjähriger einschlägiger Berufspraxis die anspruchsvollsten Zugangsbedingungen¹⁾. Mit der hohen Eingangsschwelle verhindern sie, daß ihr Bildungsgang für Aspiranten auf die Hochschulreife, die nicht als Kaufleute im Beruf stehen, eine ohne weiteres ergreifbare Alternative zu Wirtschaftsgymnasien und Kollegs bildet. Konkurrenz zwischen Höheren Wirtschaftsfachschulen, Wirtschaftsgymnasien und Höheren Handelsschulen hält Stark trotz der bestehenden Verschiedenheiten für möglich²⁾.

2222 Institutionen unterhalb des höheren Bildungsbereichs

Bildungseinrichtungen, die auf Grund der Zugangsbedingungen unterhalb des mittleren Bildungsabschlusses operieren, unterscheiden sich von Höheren Wirtschaftsfachschulen bereits durch das der Vorbildung der Bewerber anzupassende Niveau ihrer Bildungsmaßnahmen, zum Teil auch dadurch, daß sie die erste Berufsausbildung vermitteln (Übersicht 4).

Fachschulen spezialisieren fast ausnahmslos für bestimmte Wirtschaftszweige oder Betriebsfunktionen³⁾; die branchen-

-
- 1) Aufnahmebedingungen der Kollegs: Mindestalter 19 Jahre, abgeschlossene Berufsgrundausbildung oder Nachweis eines gleichwertigen beruflichen Werdeganges, mittlerer Bildungsabschluß, Bestehen einer Eignungsprüfung oder erfolgreicher Durchlauf eines halbjährigen Vorkurses. Vgl. Beschluß der Kultusministerkonferenz: Institute zur Erlangung der Hochschulreife, a.a.O., Abschnitt II

Anders als Höhere Wirtschaftsfachschulen fordern Ingenieurschulen keine über ein zweijähriges Praktikum oder eine mit der Gesellen- bzw. Facharbeiterprüfung abgeschlossene Ausbildungszeit hinausgehende Berufspraxis als Zugangsbedingung. Vgl. Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17./18.12.1964. In: Sammlung der Beschlüsse, a.a.O., Leitzahl 440, Artikel 11

- 2) Vgl. Hans Stark, a.a.O., S. 183

- 3) Vgl. Otto Preitz: Die kaufmännischen Fachschulen. In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 198

Übersicht 4

Merkmale von Institutionen im mittleren Bildungsbereich

Merkmale Schulart	Zugangsbedingungen		Semester- zahl	Hauptziele
	Berufs- grundausbildung	Berufs- praxis		
Fachschule	ausreichende Berufspraxis		ab 1	Berufs- ertüchtigung
Berufs- aufbauschule	ja ⁺	nein	2	Berufsertüch- tigung und Fachschulreife
Berufs- fachschule	nein	nein	ab 2	Berufsertüchti- gung, teilweise mittlerer Bil- dungsabschluss
Berufsschule	ja ⁺⁺	nein	6	Berufsertüchti- gung, Erschlie- ßung der Wei- terbildung
+ In der Teilzeitform können Berufsgrundausbildung und Besuch der Berufsaufbauschule nebeneinanderlaufen; die Dauer des Bildungsganges erhöht sich dann auf 6 Semester				
++ Betriebliche Berufsgrundausbildung und Berufsschulbesuch finden nebeneinander statt				

orientierten Typen unter ihnen zeigen hinsichtlich ihrer Ausbildungsziele Parallelen zu den Höheren Wirtschaftszweifachschulen¹⁾, zumal wenn sie die von der Kultusministerkonferenz festgelegten Mindestzugangsbedingungen um eine abgeschlossene Berufsgrundausbildung ergänzen und die Mindestdauer des Ausbildungsganges ausdehnen.

1) Ausgeprägte Höhere Funktionsfachschulen sind nicht entstanden. Eine geringe Vorherrschaft erlangen in der Wilhelmshavener Schule Stoffgebiete des Rechnungswesens mit 15 % der Gesamtunterrichtszeit; in Mainz und Bochum sind es z.B. nur 9 bzw. 8 %. Vgl. Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer, a.a.O., S. 107, S. 11 f. und S. 134

2223 Institutionen oberhalb des höheren Bildungsbereichs

Wirtschaftswissenschaftliche Hochschulen und Hochschul-fakultäten bauen ihre Bildungsgänge auf der Basis der Hochschulreife auf; sie arbeiten somit in bezug auf die schulische Vorbildung ihrer Bewerber in einem höheren Bildungsbereich als die Höheren Wirtschaftsfachschulen. Generell erhalten Hochschulbewerber jedoch einen mehr durch allgemeine als durch berufsspezifische Bildungsgüter geformten Bildungsstand. Das prädestiniert Hochschulen dazu, in ihren berufsbezogenen Zielen für Aufgaben auszubilden, die in irgendeiner Form die Anwendung theoretisch-wissenschaftlicher Arbeitsweisen erfordern. Wenn sich nach Hasenack die wirtschaftswissenschaftliche Hochschulausbildung hinsichtlich der beruflichen Qualifizierung auf die höhere Führungsebene richtet und die mittlere Ebene der Höheren Wirtschaftsfachschule überläßt¹⁾, so unterscheiden sich die berufsorientierten Ziele beider Institutionen nur graduell. Wie die Praxis der Stellenbesetzung in Betrieben zeigt²⁾, lassen sich die Qualifizierungsbereiche nicht eindeutig voneinander abgrenzen. "Höhere Fachschule und Hochschule arbeiten in benachbarten Bildungsbezirken"³⁾.

223 Eigenständigkeit der Höheren Wirtschaftsfachschule im kaufmännischen Bildungswesen

Die Höhere Wirtschaftsfachschule stellt eine Form der Akademie bzw. höheren Fachschule von besonderer Ausprägung dar. Mit ihr präsentiert sich ein Schultyp, dessen merkmalsbestimmter Aktionsbereich sich mit den Operationsgebieten vorhandener Institutionen an keiner Stelle überschneidet. Der Sektor des Bildungswesens, dessen sich die

1) Vgl. Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 17

2) Vgl. o.V.: Umfrage. Die Konkurrenten von der HWF. In: Der Volkswirt, Heft 16/1970 (17.4.1970), S. 76

3) Walther Löbner: Höhere Wirtschaftsfachschule und Hochschule. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/1964, S. 145

Höhere Wirtschaftsfachschule gezielt annimmt, läßt sich als berufsbezogene Aus- und Weiterbildung berufstätiger Kaufleute auf dem Niveau des höheren Bildungsbereichs exakt eingrenzen.

Wenn es darum geht, den Bereich der Qualifizierungsziele Höherer Wirtschaftsfachschulen zu bestimmen, können Institutionen, die sich an einen anderen Personenkreis wenden, außer Betracht bleiben. Es sind solche Kriterien zu finden, die gegen die Berufsgrundausbildung als Vorstufe der Höheren Wirtschaftsfachschule abheben, also vertikal differenzieren.

3 Aufgaben des Schultyps Höhere Wirtschaftsfachschule

31 Motive zur Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen und die daraus resultierenden Aufgaben

Von den Motiven her, die zur Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen geführt haben, läßt sich die Aufgabenstellung des Schultyps Höhere Wirtschaftsfachschule besonders gut erkennen und bestimmen. Aus fünf Motiven sind fünf Aufgabenstellungen, aus diesen dann unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen ableitbar.

311 Erstes Motiv: Unvollständigkeit des kaufmännischen Bildungswesens

Schon in den zwanziger Jahren haben Überlegungen zur Neuschaffung höherer kaufmännischer Fachschulen den Leerraum, der durch die Entwicklung der Handelsschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen entstanden war, für einen Mangel des kaufmännischen Bildungswesens gehalten. Die in diesem Sinn häufig zitierte "Lücke" meint jenen Bereich im Fachschulwesen, der zwischen dem Abschluß der Berufsgrundausbildung (Kaufmannsgehilfenprüfung) bzw. der Berufsfachschule und den Wirtschaftshochschulen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten liegt¹⁾, in dem die Handelsschulen ab 1898 über etwa 25 Jahre hinweg Funktionen höherer kaufmännischer Fachschulen übernommen hatten.

Auf der Schulseite war Rasch der erste, der aus der Erkenntnis einer weitgehenden Übereinstimmung der Lehrinhalte von Berufsschulen, Handelsschulen und höheren Handelsschulen her-

1) Vgl. Walther Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 2. - Hans Lochner: Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichts. 2. Aufl., Rinteln und München 1968, S. 15. - Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 27

aus diesen Mangel empfand und 1929 vor der Hauptversammlung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen die Initiative zur Änderung ergriff. Noch 1958 - einzelne Höhere Wirtschaftsfachschulen hatten bereits die Arbeit aufgenommen - stellte Abraham zur Frage der Ergänzungsbedürftigkeit des Fachschulwesens fest: "Hier ist eine Lücke in der Gestaltung des deutschen kaufmännischen Schulwesens, und diese Lücke muß ausgefüllt werden"¹⁾. Immer wieder richtet sich der Blick auf die im technischen Bereich des berufsbildenden Schulwesens mit den Höheren Technischen Lehranstalten für Nachwuchskräfte längst bestehenden Qualifizierungsmöglichkeiten²⁾.

Weichen die Ansichten über Existenz, Ausmaß und Bedeutung der "Lücke" bei den meisten Autoren auch nicht erheblich voneinander ab, so bestreitet Hasenack ihr Vorhandensein mit dem Hinweis auf die wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten, die den Platz der Höheren Wirtschaftsfachschulen einnehmen, ohne diese Aufgabe mit vollem Erfolg erfüllen zu können³⁾.

Auch hinsichtlich der Leistungsangebote anderer Institutionen des öffentlichen und privaten Bildungs- und Ausbildungswesens ist der Bildungsbereich zwischen Berufs- bzw. Berufsfachschulen und Hochschulen nicht völlig vakant geblieben⁴⁾. Um die "Lücke" auszufüllen, sind nach Schlieper als Abendkurse oder in ähnlicher Form durchgeführte Veranstaltungen unzureichend, "Höhere Wirtschaftsschulen" in ihren

1) Karl Abraham, Diskussionsbeitrag. In: Bd. 92 der Veröffentlichungen des DVKB, a.a.O., S. 116

2) Vgl. z.B. Fritz Huhle: Höhere Wirtschaftsfachschulen - Ausbildungsstätten für mittlere Führungskräfte. In: Mitteilungen. Industrie- und Handelskammer Frankfurt/Main, Heft 11/1966, S. 373

3) Vgl. Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 45 und S. 49

4) Rasch nennt Institutionen, die seinen Vorstellungen von der höheren kaufmännischen Fachschule entsprechen, z.B. die Abteilung C des Büsch-Instituts in Hamburg. Vgl. Albert Rasch, a.a.O., S. 49 f.

verschiedenen Organisationsformen kaum geeignet¹⁾. Beim Prüfen der Möglichkeiten, Höhere Wirtschaftsfachschulen durch Kursveranstaltungen zu substituieren, stellt Hasenack fest, daß diese zwar immer nützliche Funktionen ausüben können, "nur: Höhere Wirtschaftsfachschulen ersetzen und deren Funktionen zweckmäßig erfüllen, das vermögen diese Einrichtungen nicht"²⁾. Es fehlt ein fest im kaufmännischen Schulwesen integrierter Ausbildungsgang, der praktische Berufserfahrung und eine gehobene allgemeine Bildung voraussetzt und nach dem Beispiel, das auf technischem Gebiet die Höheren Technischen Lehranstalten geben, im kaufmännischen Sektor berufsbezogen abläuft.

Schließlich sind Schulen auf dem angestrebten Niveau entstanden, um diese Lücke im kaufmännischen Bildungswesen auszufüllen³⁾. Diese Aufgabe umfaßt über die Systemergänzung hinaus die Deckung des in der "Lücke" unbefriedigt gebliebenen Bildungsbedarfs. Allein Ergänzung des Bildungswesens ergibt keinen hinreichenden Grund für die Schaffung eines neuen Schultyps, weil dieser dann keine andere Funktion als lediglich die seiner Existenz hätte; zwar ist die Aufgabenstellung als Postulat hinzunehmen, doch erhält sie Sinn und Bedeutung erst durch die Bedarfsdeckungsfunktion. Hasenack sagt hierzu⁴⁾:

"Denn wenn in einer bestimmten Zeit ein Vakuum hinsichtlich einer bestimmten Schulgattung festzustellen ist, so kann es sich unter Umständen nur um ein relatives oder um ein Scheinvakuum handeln, das nicht unbedingt auch beseitigt werden muß."

1) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 192 und S. 196

2) Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 45

3) Vgl. Helmut Hössel: Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens im Bildungswesen von Rheinland-Pfalz. In: Joachim Iege (Hg.): Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 17

4) Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 22

Wie Preitz, der selbst die Ergänzung des kaufmännischen Schulwesens fordert, unter Bezugnahme auf Schelsky ausführt, setzt die Realisierung neuer Institutionen dringende Bedürfnisse voraus, die von den vorhandenen Einrichtungen nicht mehr angemessen befriedigt werden können¹⁾.

Somit ist die "Lücke" im kaufmännischen Bildungswesen nicht als Leerstelle in der Organisationsstruktur des Schulsystems, sondern als fehlende Deckungsmöglichkeit von Bildungsbedürfnissen, deren Vorhandensein nachzuweisen ist, aufzufassen²⁾. Aus dieser Sicht gründet die Entstehung Höherer Wirtschaftsfachschulen auf ihrer Ergänzungsfunktion.

312 Zweites Motiv: Gestiegener Bedarf an besonders qualifizierten Kräften in Betrieben

In den letzten zwanzig Jahren ist in den Betrieben ein zunehmender Bedarf an Kräften eingetreten, die Führungsaufgaben und andere anspruchsvolle Funktionen übernehmen können³⁾. Nach Preitz steht zur Deckung dieses Bedarfs, soweit er bestimmte gehobene Aufgaben betrifft, "ein großes von den Hochschulen und Universitäten gefülltes Reservoir von Kräften"⁴⁾ zur Verfügung; für mittlere Aufgaben mangelt

1) Vgl. Otto Preitz: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 189

2) Unmittelbar spricht Preitz von der zwischen Berufsschule und Hochschule bestehenden Bildungslücke. Vgl. Edgar Berndt: Die berufsbegleitende Fachschule - ein Weg oder Abweg zur Berufsbildung berufsbegleitender Fachkräfte. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 6/1957, S. 107

3) Vgl. Otto Preitz: Der Bedarf an Betriebswirten im Führungsbereich der Wirtschaft. In: Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer, 1958, S. 12 f.

4) Derselbe: "Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen". In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10/1959, S. 437

es hingegen an hinreichend ausgebildetem Nachwuchs. Diese Bedarfsentwicklung, die in den fünfziger Jahren einsetzte, hält heute noch an, und sie wird auch in absehbarer Zukunft noch nicht beendet sein¹⁾.

Für das Entstehen dieser Mangellage lassen sich mehrere Gründe anführen. Erstens gibt es eine kriegsbedingte Lücke bei Führungskräften in der Altersgruppe - so sagt Nagel 1969 - zwischen 45 und 55 Jahren²⁾; dies zwingt die Betriebe, verstärkt jüngere Mitarbeiter zu Führungsaufgaben heranzuziehen. Zweitens ist ein rasches Wachstum der Betriebe zu verzeichnen, verbunden mit einer überproportionalen Zunahme des Bedarfs an Führungskräften³⁾. Drittens vollzieht sich eine wirtschaftliche, technische und soziale Entwicklung⁴⁾, die erhöhte Anforderungen an Führungskräfte mit sich bringt.

Wachstum der Betriebe, gekennzeichnet durch die steigende Zahl der zu bearbeitenden Vorgänge, und Aufgabenerschwerung wirken gleichermaßen darauf hin, die anzuwendenden

-
- 1) Vgl. Rolf Berke: Die kaufmännische Fachschule, a.a.O., S. 41 und S. 66
 - 2) Vgl. Kurt Nagel: Die innerbetriebliche Ausbildung von Führungskräften in Großunternehmen. Berlin 1969, S. 31
 - 3) Den Zusammenhang von Strukturbildung und Größenwachstum veranschaulicht Drucker: "... die Oberfläche wächst im Quadrat des Radius, die Masse wächst kubisch ... Je größer ein Tier wird, desto mehr Mittel werden zur Erhaltung der Masse, der Zirkulation und der Information, für die Nervensysteme und dergleichen verbraucht." Peter F. Drucker: Die ideale Führungskraft. Düsseldorf und Wien 1967, S. 31
 - 4) Vgl. Martin Abel: Dynamische Wirtschaftsführung. Wiesbaden 1961, S. 31. - Siegfried Faßbender: Überbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften. 2. Aufl., Essen 1969, S. 286. Kruppa begründet die Notwendigkeit der Ausbildung von Führungskräften mit der steigenden Komplexität des Wirtschaftsgeschehens. Vgl. Michael Kruppa: Systeme betrieblicher Ausbildung des Führungsnachwuchses. Berlin 1970, S. 40 f.

Verfahren zu verbessern und neu entwickelte Verfahren einzusetzen¹⁾. Das erfordert von den in den Betrieben tätigen Personen erweiterte Kenntnisse bzw. intensiviertere Ausbildung der Nachwuchskräfte²⁾. "Die Betriebswirtschaftslehre und ihre wirtschaftsbezogenen Nachbarwissenschaften haben ... einen solchen Stand erreicht, daß die Vermittlung der neuzeitlichen Erkenntnisse auf der Ebene der Berufsschule bzw. Berufsfachschule den gegebenen beruflichen Anforderungen nicht mehr voll genügt."³⁾

Ab einem bestimmten Grad an Umfang, Vielseitigkeit und Kompliziertheit der Aufgabenbereiche sind Aufgabendelegation und Funktionsausgliederungen unumgänglich, wenn das Tätigkeitsfeld eines Stelleninhabers überschaubar und beherrschbar bleiben soll⁴⁾. Führungsmethoden der Aufgabendelegation und -begrenzung⁵⁾ erhöhen die Anzahl der Entscheidungsstellen, indem sie Funktionen zerlegen und die Teilfunktionen auf neu zu schaffende Stellen in der gleichen oder in einer

-
- 1) Zu Betriebsgrößenänderungen und Verfahrenswahl vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 431-434. - Nach Lutz tritt der gesamte Einsatzbereich kaufmännischer Tätigkeiten seit etwa 1960 in eine Phase rapider Änderungen der Produktionsweisen ein, die durch den "Hunger nach tertiären Leistungen" (Fourastié), Kostenerhöhungen der Produkte hochgradig arbeitsintensiver Produktionsweisen und das rasch wachsende Angebot an Mitteln und Techniken zur Veränderung tradierter Produktionsweisen begründet ist. Vgl. Burkart Lutz: Was wird aus dem "Beruf des Kaufmanns"? In: Bd. 109 der Veröffentlichungen des DVKB, Braunschweig 1970, S. 10 f.
 - 2) Zum Ansteigen des Anteils der Beschäftigten in höher beanspruchten Leistungsgruppen vgl. Wolfgang Lempert: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/Main 1971, S. 23
 - 3) Hans-Jürgen von Worgitzky: Vorwort. In: Material zu Bd. der Veröffentlichungen des DVKB, Braunschweig 1959, S. 3
 - 4) Vgl. Helmut Diederich: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre I. 3. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972, S. 130
 - 5) Vgl. Eouard Gaugler: Instanzenbildung als Problem der betrieblichen Führungsorganisation. Berlin 1966. - Rolf Liertz: Die neuen Management-Techniken zur Systematisierung und Vereinfachung der Aufgaben des Managers. In: Die neuen Management-Techniken. 4. Aufl., München 1970, S. 18-28

niedrigeren Entscheidungsebene verlagern. Insbesondere die mittlere Führungsschicht hat auf diese Weise zunehmend an Umfang, Bedeutung und Differenziertheit gewonnen. Gäfgen stellt fest, daß mit der Rationalisierung der Produktion bei steigender Arbeitsproduktivität der Anteil der Führungskräfte an der Beschäftigtenzahl wächst¹⁾. Mit Blick auf die Entwicklung der Computer-Technologie prognostiziert Kieser weitere Bedeutungszunahme des Middle-Management²⁾. Der Bedarf an besonders qualifizierten Kräften³⁾ betrifft - wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß - Betriebe jeglicher Größenordnung mit Ausnahme der Kleinstbetriebe⁴⁾, die mangels Auslastungsmöglichkeiten solcher Personen die anfallenden Aufgaben an Service- und Beratungsbetriebe abgeben⁵⁾.

Um bei der Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen Fehlinvestitionen zu vermeiden, betont Hasenack 1958, die Bedarfslage dürfe nicht einseitig von der Gegenwart aus gesehen und beurteilt werden; nicht einmal die Tatsache eines zukünftigen Mangels an Kräften für die mittlere Führungs-

-
- 1) Vgl. Brigitte Gäfgen: Die Ausbildung des Unternehmernachwuchses. Essen 1959, S. 33 f.
 - 2) Vgl. Alfred Kieser: Entwicklungstendenzen der Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht der Hochschule. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/1971, S. 28
 - 3) Wenn Kräfte, die gehobenen Anforderungen genügen, bezeichnet werden sollen, ist in Schrifttum und Umgangssprache der Terminus "mittlere Führungskraft" anzutreffen. Im folgenden gilt dieser Begriff im anforderungsdeterminierten Sinn. Es sei darauf hingewiesen, daß der Einsatz "mittlerer" Führungskräfte nicht auf die mittlere Führungsebene begrenzt sein muß.
 - 4) Vgl. Heinz-Dietrich Ortlieb: Zur Aufgabe und Gestalt Höherer Wirtschaftsfachschulen und Wirtschaftsakademien. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11/1964, S. 806
 - 5) Vgl. Siegfried Faßbender: Die Führungskräfte im Unternehmen. Essen 1957, S. 32

ebene stehe fest¹⁾. Inzwischen hat sich jedoch herausgestellt, daß der Bedarf an qualifizierten Kräften noch nicht gedeckt ist. "Größte Schwierigkeiten", sagt Kruse 1970, "bereitet den Unternehmen insbesondere in ländlichen Regionen die Beschaffung von Führungskräften"²⁾.

Zur Behebung der Mangellage ist das "Heranziehen von hochschulmäßig ausgebildeten Kaufleuten ... nur in beschränktem Maße möglich und erwünscht"³⁾. Huhle begründet dies mit der fehlenden Übereinstimmung zwischen Hochschulausbildung und Funktionsausübung, aus der berufliche Unzufriedenheit resultiert⁴⁾. Der Wissenschaftsrat stellt hierzu fest, die Hochschule beschränke ihr Ausbildungsangebot auf wesentlich theoretisch ausgerichtete Studiengänge und trage bisher mit deren Ausbildungszielen geänderten Ausbildungswünschen, Berufserwartungen und Interessen nur zum Teil Rechnung⁵⁾. Kroeber-Keneth ist der Ansicht, die Hochschulen bildeten generell an den Realitäten der Wirtschaft vorbei⁶⁾. Er bezieht sich dabei auf einen Bericht der Süddeutschen Zeitung vom 31.12.1968, der die Vermutung zum Ausdruck bringt, daß in Stellen, die von jungen Akademikern besetzt werden könnten, Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschulen dank ihrer praxisnahen Ausbildung und graduierte

1) Vgl. Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 18

2) Julius Kruse: Quantitative und qualitative Veränderungen im Arbeitskräfteeinsatz. In: ifo-Schnelldienst, Heft 24/1970, S. 11

3) Hans-Jürgen von Worgitzky, a.a.O., S. 3

4) Vgl. Fritz Huhle, a.a.O., S. 373

5) Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd. 1: Empfehlungen. Vorgelegt im Oktober 1970. Bonn 1970, S. 54 f.

6) Vgl. o.V.: Zuviel Akademiker? Interview mit L. Kroeber-Keneth. In: input, Heft 1/1969, S. 34

Wirtschaftsingenieure wegen ihrer technischen Kenntnisse überlegen sind.

Forderungen nach einer Ausbildung, die die dargestellte Personalbedarfssituation berücksichtigt, erheben sich, wie Dörr berichtet, von vielen Seiten¹⁾:

"Der deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen, das Rationalisierungskuratorium der deutschen Wirtschaft (RKW), Handelskammern und Gewerkschaften verlangten in den fünfziger Jahren eine Intensivierung der kaufmännischen Ausbildung insbesondere für Kaufmannsgehilfen im Interesse einer Qualitätssteigerung und notwendigen Verwissenschaftlichung betrieblicher Entscheidungen."

Welcher Art die gewünschte Ausbildung sein soll, charakterisieren einzelne Aussagen zwar auf unterschiedliche Weise, jedoch sind sie inhaltlich ähnlich. Häufig vorkommende Kennzeichnungen sprechen von Kräften für "gehobene Führungspositionen"²⁾, für "gehobene und leitende Stellungen"³⁾, für die "mittlere und gehobene Führungsebene"⁴⁾.

Durch das in der Wirtschaft vorhandene Bedürfnis nach besseren beruflichen Qualifikationen der Mitarbeiter und durch das Fehlen adäquater und hinlänglich dimensionierter Institutionen ist die Funktion, ausgebildete Kaufleute in entsprechender Weise weiterzubilden, ausreichend motiviert.

-
- 1) Kurt Dörr: Von der Höheren Wirtschaftsfachschule (HWF) zur Fachhochschule für Wirtschaft. In: Fachhochschule Rheinland-Pfalz, Abt. Mainz II - Wirtschaft -, Staatl. Höhere Wirtschaftsfachschule Mainz: Studienführer, Dokumentation 1970/71. S. 21 (unveröffentlicht)
 - 2) Walther Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 7
 - 3) § 2 der Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965, a.a.O.
 - 4) Otto Preitz: Die Höhere Wirtschaftsfachschule als Bildungseinrichtung für die Heranbildung wirtschaftlichen Führungsnachwuchses. In: Der Merkur-Bote, Heft 8+9/1965, S. 516

313 Drittes Motiv: Bildungs- und Ausbildungsansprüche

Üblicherweise führt der kaufmännische Berufsweg noch immer von der Hauptschule über Berufsschule und betriebliche Ausbildung in die Berufspraxis. Für diejenigen, die diesen Weg gehen, enden die geplanten Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen meist mit dem Berufsschulabschluß. Viele von ihnen, sagt Schlieper, "leiden später ständig unter dem Mangel einer vertieften Berufsbildung und einer höheren allgemeinen Grundbildung"¹⁾; ihnen fehlte, solange es keine Höheren Wirtschaftsfachschulen gab, eine im Einklang mit ihren beruflichen Zielen stehende Möglichkeit zum systematischen Erwerb weiterer Bildung.

Die anhaltende vollständige Auslastung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz²⁾ bestätigt, daß unter den Kaufmannsgehilfen ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Weiterbildung vorhanden ist. Wie die vom Verfasser durchgeführte Absolventenbefragung zeigt, hatten 91 % mit der Aufnahme eines HWF-Studiums ihre Berufschancen verbessern, 52 % ihren Bildungsstand erhöhen wollen³⁾.

Die bestehenden Bildungs- und Ausbildungsbedürfnisse begründen die Aufgabe, Kaufleuten Möglichkeiten zur berufsbezogenen Qualifikationsverbesserung und Erhöhung des Bildungsstandes zu bieten. "Jeder Bildungswillige hat einen Anspruch auf Weiterbildungsmöglichkeiten und sozialen Aufstieg"⁴⁾; wenn Bildungswesen wie die Höheren Wirt-

1) Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 152

2) Vgl. Joachim Peege: Systematik des kaufmännischen Bildungswesens in Rheinland-Pfalz. In: Derselbe (Hg.): Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 23

3) Übersicht 14, S. 166

4) Otto Preitz: Entwurf, a.a.O., S. 438

schaftsfachschulen fehlen, bedeutet dies nach Preitz eine Erschwerung oder Verzögerung des Aufstiegs Bildungswilliger und Begabter. Die gleiche humanitäre Motivation kommt im Entwurf der Schul- und Lehrverfassung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen zum Ausdruck. Dort heißt es im Vorwort¹⁾:

"Auch der Kaufmann hat ... Anspruch auf eine ... Weiterbildungsmöglichkeit auf höheren Fachschulen, die ihm den bildungsmäßigen und beruflichen Aufstieg erleichtern".

Aus den angeführten Motivationen ergibt sich für die Höhere Wirtschaftsfachschule eine zweifache Aufgabenstellung: zum einen die berufliche Ertüchtigung und zum anderen die Bildung der Persönlichkeit²⁾.

Beide Motive, der in der Absolventenbefragung dominierende Wunsch nach beruflicher Ertüchtigung und das Bildungsbedürfnis, sind kompatibel, da Bildungserwerb nicht an bestimmte Bildungsgüter gebunden ist. Im übrigen macht Bildung einen notwendigen Teil beruflicher Qualifikationen aus. Niemand ist für einen Beruf ausgebildet, "bevor sich nicht berufsorientierte objektive Kulturgüter in ihm zu subjektivem Bildungsgut erheben"³⁾. Das Wort vom "Bildungspöbel" trifft nach Röhrs auf jeden zu, "bei dem Lernen und Wissen nicht zu struktureller Kraft wurden, die die Einheit der Person stiftet"⁴⁾.

Bereits aus dem Votum der befragten Absolventen für die berufliche Ertüchtigung geht hervor, daß der Auftrag der Höheren Wirtschaftsfachschule nicht die Vermittlung von

-
- 1) Hans-Jürgen von Worgitzky: Vorwort, a.a.O., S. 3. - Der Entwurf geht auf Franke, Löbner und Preitz zurück.
 - 2) Ebenso z.B.: Heinrich Schanz: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in der Bewährung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, heft 8/1964, S. 145. - Waltner Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 3
 - 3) Joachim Peege: Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau, heft 3/1969, S. 114
 - 4) Hermann Röhrs, a.a.O., S. 138

Bildung an allgemein wirtschaftswissenschaftlichen Stoffen, sondern eine Berufsausbildung beinhalten soll, die sich an den für Absolventen in Betracht kommenden Berufsaufgaben orientiert und gezielt dem Wunsch nach beruflicher Qualifikation nachkommt. In den Antworten auf eine weitere Frage hierzu gibt der überwiegende Teil der Absolventen (72 %) einer berufsbezogenen und berufsbrauchbaren Ausbildung den Vorzug vor einer Ausbildung, die allgemeines Wirtschaftswissen ohne besondere Berufsbezogenheit verleiht; nur wenige sehen keinen Unterschied und wünschen beides (Übersicht 5).

Soweit die Berufsziele der Studienbewerber mit den Stellenbesetzungswünschen der Betriebe zusammenfallen, bilden persönliche Bildungs- und Ausbildungsansprüche einerseits und andererseits Betriebsinteressen verschiedene Motive für dieselbe Aufgabe, so daß sich dann die Kompatibilitätsfrage nicht stellt.

Es ist nicht eindeutig zu klären, wem Bildung und Bildungsinstitutionen letztlich zu dienen haben¹⁾, konkurrierende Ansprüche erfordern im Konfliktfall das Festlegen von Prioritäten; es beruht auf nicht begründungsbedürftigen Werturteilen. Hierzu herrscht heute die Auffassung vor, daß weder individuelle noch soziale Aspekte allein das Ziel der Bildung bestimmen dürfen²⁾. Wilhelm Flitner sieht das Erziehungsziel in der Befähigung der Baukanden zur Lebensmeisterung in allen berufstättsinären, die sie fungieren³⁾.

1) Zur Aufgabenstellung von Schulen vgl. Edgar Reimers: Schule. In: Hans-Hermann Groothoff (Hg.): Pädagogik, a.a.O., S. 260 f.

2) Vgl. Joachim Keegel: Die Ausweitung der Wirtschaftspädagogik. In: Derselbe (Hg.): Kontakte, a.a.O., S. 189

3) Vgl. Wilhelm Flitner: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1971, S. 118 f.

Übersicht 5

Wünsche an die Ausbildung in der Höheren Wirtschaftsfachschule 1)

Die Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule soll

- a) als Berufsvorbereitung berufsbezogen und berufsbrauchbar sein

ja	62 = 72 %
nein	4 = 5 %
ja bei a) und b)	13 = 15 %
keine Angabe	7 = 8 %
	86 = 100 %

- b) ohne besondere Ausrichtung auf die spätere Berufstätigkeit überwiegend allgemein wirtschaftswissenschaftlich informieren

ja	8 = 9 %
nein	41 = 48 %
ja bei a) und b)	13 = 15 %
keine Angabe	24 = 28 %
	86 = 100 %

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 24 des im Anhang (S. 5) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Übersicht 5 demonstriert die Schwierigkeit, dezidierte Absolventenaussagen zu Fragen der Ausbildungsziele zu erlangen; eigentlich hätten sich die Nennungshäufigkeiten der Ja- und Nein-Antworten in Teil a) der Antwort im Teil b) umgekehrt wiederholen müssen.

Eine 1970 vom Verfasser durchgeführte Befragung von Schülern rheinland-pfälzischer Fachoberschulen der Fachrichtung Wirtschaft nach ihren Wünschen an die Ausbildung in der Fachhochschule, Abteilung Wirtschaft, brachte aus vier der damals bestehenden sechs Schulen einen Rücklauf von 78 Erhebungsbogen (knapp 70 % aller damaligen Fachoberschüler). Auch in dieser Gruppe dominiert der Wunsch nach Berufsertüchtigung, jedoch nicht so deutlich wie bei HWF-Absolventen. Die Antworten geben folgendes Bild:

Wünsche von Fachoberschülern der Fachrichtung Wirtschaft an die Ausbildung in der Fachhochschule, Abteilung Wirtschaft

berufsbezogene und berufsbrauchbare Ausbildung	47 = 60 %
allgemein wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung ohne besondere Berufsbezogenheit	27 = 35 %
keine Angabe	4 = 5 %
	78 = 100 %

Danach haben Bildungsinstitutionen die Aufgabe, Menschen nach ihren Möglichkeiten im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und unter Beachtung der unabdingbaren Anforderungen der Gesellschaft mit den Voraussetzungen zur Verwirklichung ihrer Lebensziele auszustatten. Für die Wirtschaftspädagogik umfaßt diese Aufgabe neben der Bildungsvermittlung an vorherrschend dem wirtschaftlichen Kulturbereich zugehörigen Bildungsgütern die Befähigung zum Bewältigen von Berufsanforderungen. Indem sie die Skala der Berufswahlmöglichkeiten verbreitert, trägt sie dazu bei, berufsverbundene Lebensziele erreichbar zu machen.

Um solche Bildungsleistungen erbringen zu können, müssen Höhere Wirtschaftsfachschulen beim Entwurf ihrer Zielkonzeption die Möglichkeiten der Berufsausübung und die daraus erwachsenden Berufsanforderungen in Betracht ziehen. Pädagogisches Handeln - so der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen - verliert seinen Sinn, wenn es sich nur als gesellschaftsdeterminiert versteht; es bleibt wirkungslos, wenn es Gegebenheiten mißachtet¹⁾. Münch hält es für bedenklich, wenn sich die Schaffung beruflicher Aufstiegsmöglichkeiten ausschließlich an der Bedarfslage orientiert. Da sich die Nachfrage auf dem Arbeitskräftemarkt ändern kann, sollten auch solche Berufswünsche eine Ausbildungsstätte finden, die u.U. erst in der Zukunft hinreichende Möglichkeiten zur Berufsausübung erhalten²⁾.

1) Vgl. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, a.a.O., S. 473

2) Vgl. Joachim Münch: Die Berufsbildung Erwachsener. In: Derselbe (Hg.): Berufsbildung Erwachsener. Aufgaben und Lösungen. Braunschweig 1971, S. 29

Orientierung an den Berufsanforderungen ist eine Voraussetzung für den Erfolg der Ausbildung. Aussagen, nach denen die Höhere Wirtschaftsfachschule der Wirtschaft dient¹⁾, bezeichnen einen Effekt, der sich beim Durchführen der originär den Schulbesuchern nützenden Ausbildung einstellen kann und soll. Der betriebliche Personalbedarf begründet Berufsmöglichkeiten, die Gegenstand persönlicher Lebensziele sein können und dann Ausbildungsbedürfnisse induzieren. Für Institutionen, deren Aufgabe in der Befriedigung von Ausbildungsbedürfnissen besteht, erlangen im Bereich des freiwillig besuchten Schulwesens vorherrschend die Bedürfnisse der Besucher Bedeutung. Bildungsfremde Zweckbindungen gelten im neueren pädagogischen Schrifttum als der eigentlichen Aufgabe unangemessen. Ausbildung befindet sich nur dann in Übereinstimmung mit den vom Deutschen Bildungsrat aufgestellten Grundlinien, wenn sie ihren Auftrag nicht von Zielen und Zwecken, die ihr die Gesellschaft oder Teile davon aufgeben, sondern von der sozialen Erziehung des einzelnen her versteht²⁾. Zu dieser Frage sagt Dörschel³⁾:

"Indem die Wirtschaftspädagogik auf die Notwendigkeit der vollen Ausreifung jedes Menschen nach seinen in ihm liegenden Möglichkeiten verantwortungsbewußter Lebensbewältigung auch in der Wirtschaft verweist, will sie verhüten, daß der Mensch zum bloßen Wirtschafts i n s t r u m e n t erniedrigt wird."

-
- 1) So der Titel eines Aufsatzes von Ditlmann: Die Höhere Wirtschaftsfachschule soll der Wirtschaftspraxis dienen, a.a.O., S. 85-88
 - 2) Vgl. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 26 f.
 - 3) Alfons Dörschel: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Aufl., München 1971, S. V

314 Viertes Motiv: Verleihung der Hochschulreife als Funktion im Zweiten Bildungsweg

Seit ihrem Bestehen gewähren rheinland-pfälzische Höhere Wirtschaftsfachschulen die Hochschulreife und öffnen so Kaufleuten, die zuvor einen mittleren Bildungsabschluß erworben hatten, über den Beruf den Weg zum Hochschulstudium. Zunächst waren zur Erlangung der Hochschulreife, die noch für das Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften fachgebunden blieb, besondere Leistungsnachweise zu erbringen¹⁾. Ab Juli 1969 erhielt jeder Absolvent, der die Hauptprüfung mindestens mit der Gesamtbewertung "befriedigend" bestanden, diese Hochschulreife für das Studium an der Universität Mainz. Besondere Leistungsnachweise erforderte es weiterhin, die fachgebundene Hochschulreife für das Studium an jeder Universität der Bundesrepublik zu erhalten²⁾. Ein Erlaß von 1970 spricht schließlich jedem Absolventen - auch rückwirkend - die allgemeine Hochschulreife zu³⁾.

Damit übt die Höhere Wirtschaftsfachschule - ähnliche Bedingungen wie in Rheinland-Pfalz gelten in den anderen Bundesländern - die Funktion einer Institution auf der zweiten Stufe des Zweiten Bildungsweges aus⁴⁾. Gelegentlich wird sie auch als eine solche Institution bekanntgemacht: Anlässlich der Errichtung der Höheren Wirtschafts-

-
- 1) Vgl. Ordnung für die Prüfungen an den Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965, § 27. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 20
 - 2) Vgl. Ordnung für die Prüfungen an den Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 23.7.1969, § 26 a. In: Amtsblatt Nr. 18/1969, S. 414
 - 3) Vgl. Zugang zum Hochschulstudium, Erlaß vom 23.7.1970. In: Amtsblatt Nr. 2/1971, S. 28 f.
 - 4) Vgl. Walter Schultze: Zweiter Bildungsweg (beruflicher Bildungsweg). In: Walter Horney u.a. (Hrsg.): Pädagogische Lexikon, Bd. 2, Gütersloh 1970, Sp. 143

fachschule München berichtet die dortige Industrie- und Handelskammer¹⁾:

"Als Schule des 2. Bildungsweges will die HWF ... eine erweiterte und vertiefte wirtschaftliche Bildung vermitteln".

Löbner weist darauf hin, daß die Höhere Wirtschaftsfachschule "Spätentwicklern" Hilfen beim Aufstieg in die gehobene Mittelschicht der Wirtschaft bietet und auf die Herstellung der "Startgerechtigkeit" für alle in kaufmännischen Bereichen Tätigen hinwirkt, indem sie strebsamen und bewährten Nachwuchskräften Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs "im Rahmen des sogenannten zweiten Bildungsweges" schafft²⁾. Von 15 der 173 Studenten (9 %), die bis Februar 1970 an der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz die Hauptprüfung bestanden, ist bekannt, daß sie ein Hochschulstudium begonnen haben³⁾.

Obwohl die Höhere Wirtschaftsfachschule allen Absolventen die Hochschulreife zuspricht, gilt sie von ihrer Zielsetzung her nicht generell als Institution des Zweiten Bildungsweges⁴⁾. Ein Wesensmerkmal dieses Weges, das Hinführen zum Hochschulstudium, trifft für die Höhere Wirtschaftsfachschule nur akzidentell zu; Hauptzielsetzung aller HWF-Varianten bleibt die Ausbildung der Studenten für den unmittelbaren Wiedereinsatz in kaufmännischen Betrieben.

Unter dem Aspekt, daß die Schaffung neuer Institutionen nur zu rechtfertigen ist, wenn bestehende Einrichtungen die auftretenden Bedürfnisse nicht angemessen befriedigen

1) Notiz in: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 3/1963, S. 53

2) Walther Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 2

3) Informationen aus Absolvententreffen, Einzelgesprächen und der schriftlichen Umfrage.

4) Vgl. Lothar Müller: Zweiter Bildungsweg. A. Aus der Sicht der allg. Erwachsenenbildung. In: Willmann-Institut (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. Freiburg, Basel, Wien 1971, S. 408

können, liegt mit Blick auf z.B. Kollegs keine auf die Verleihung der Hochschulreife gerichtete eigenständige HWF-Aufgabe vor. "Die Höhere Wirtschaftsfachschule ist eindeutig nicht auf die Erlangung der Hochschulreife ausgerichtet", sagt Nüße; "wer also als Inhaber der Fachschulreife das Abitur erwerben will, gehört nicht in eine Höhere Wirtschaftsfachschule sondern in ein Institut zur Erlangung der Hochschulreife"¹⁾.

Wesentlich hebt sich die Höhere Wirtschaftsfachschule vom Kolleg dadurch ab, daß sie neben der Hochschulreife unmittelbar auf ein Berufsfeld vorbereitet und eine Berufsbezeichnung mit hohem Marktwert²⁾ verleiht. Im Fall der Nichtaufnahme oder vorzeitigen Beendigung des Hochschulstudiums hat der HWF-Absolvent günstige Berufschancen. Der Weg über die Höhere Wirtschaftsfachschule zum Hochschulstudium ist daher relativ risikoarm; er bietet nach dem Erwerb des HWF-Abschlusses eine echte Alternative zur Berufsausübung. Institutionen, die allein die Hochschulreife verleihen, gewähren solche Wahlmöglichkeiten nicht; bei ihnen fällt die Entscheidung für das Hochschulstudium faktisch bereits mit dem Entschluß für den Besuch. Wie Absolventenangaben³⁾ und Gespräche mit Studenten erkennen lassen, liegen zugleich auf den Erwerb der Hochschulreife und auf berufliche Qualifizierung gerichtete Ausbildungsbedürfnisse vor.

"Die HWF sollte sich nicht von vornherein ... auf zwei annähernd gleich wichtige Teilziele einstellen, nämlich einmal auf die ... Höherqualifizierung und daneben auf

1) Konrad Nüße: Die Höhere Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 18 f. (2 Zitate)

2) Vgl. Franz Klotter: Die HWF Mainz im Übergang zur Fachhochschule. In: Rhein Hessische Wirtschaft. Nachrichten der Industrie- und Handelskammer für Rheinhessen, Heft 8/1971, S. 119

3) Vgl. S. 160 ff.

die Verleihung der Fakultätsreife für alle oder einen großen Teil der erfolgreichen Absolventen." ¹⁾ Berufliche Qualifizierung und Verleihung der Hochschulreife stellen eigenständige Ziele dar, die nicht ohne weiteres miteinander kompatibel sind. Das Nebeneinander beider birgt die Gefahr der Zieltrübung, des Unklarwerdens der Organisation und der Zersplitterung des Bildungsgutes in sich ²⁾.

Der Erlass vom 23.7.1970, der den Studienabschluß an den Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz als Zugangsvoraussetzung zum Hochschulstudium anerkennt ³⁾, bringt zum Ausdruck, daß der mit diesem Abschluß erreichte Bildungs- und Reifegrad den Anforderungen eines Hochschulstudiums, obwohl nicht ausdrücklich angestrebt, genügt. Schlieper hält es für vertretbar, die an eigenständigen, berufsbezogenen Zielen ausgerichteten Leistungen der Höheren Wirtschaftsfachschule als hinreichend für die Immatrikulation an Hochschulen gelten zu lassen ⁴⁾.

Da auf beiden Bildungswegen ausreichende Angebote zum Erwerb der Hochschulreife existieren, kann die Höhere Wirtschaftsfachschule nur als "Nebenabsicht" eine Veranstaltung des Zweiten Bildungsweges verkörpern ⁵⁾. Daß sie indessen mit dieser Nebenfunktion "einen wertvollen Beitrag zur Stufenausbildung" darstellt, erkennen - so Dörr - alle Beteiligten des Höheren Fachschulwesens an ⁶⁾.

1) Walther Löbner: Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis, a.a.O., S. 83

2) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 156

3) Zugang zum Hochschulstudium, Erlass vom 23.7.1970, a.a.O.

4) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 157

5) Vgl. Hans Lochner, a.a.O., S. 15

6) Kurt Dörr, a.a.O., S. 22. - Vgl. auch Herbert Alsheimer: Das Bildungsziel, a.a.O., S. 14 f.

Der Wunsch, zugleich berufliche Qualifikationen und die Hochschulreife zu erlangen, bildet eine hinzunehmende Aufgabenstellung. Im Fall der Inkompatibilität mit der nur auf berufliche Ertüchtigung gerichteten Aufgabe, z.B. in bezug auf Art und Niveau der zu vermittelnden Befähigungen, läßt sich die Prioritätenfrage mit den hier herangezogenen Kriterien nicht beantworten, da beide Aufgaben durch die Höhere Wirtschaftsfachschule erfüllbar sind und entsprechende anderweitige Einrichtungen nicht bestehen.

315 Fünftes Motiv: Überlastung der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge der Hochschulen

Mit Blick auf das in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen der Hochschulen herrschende "Quantitätsdebakel" äußert Hasenack die Befürchtung, die Qualität des Hochschulstudiums könne darunter leiden, daß zu viele und nicht hinreichend geeignete Abiturienten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium aufnehmen. Er prüft Entlastungsmöglichkeiten durch die Höhere Wirtschaftsfachschule, die z.B. darin bestehen können, ihr Studienbewerber zuzuführen oder von den Hochschulen wahrgenommene Funktionen an sie abzugeben. In der Entlastung der Hochschulen sieht er "gegebenenfalls"¹⁾ eine Leistungsmöglichkeit der Höheren Wirtschaftsfachschule, bezweifelt jedoch die Realisierbarkeit der ihm so sich geeignet erscheinenden Maßnahmen. Wie Hasenack sehen auch Roth, Rucker und andere in der Höheren Wirtschaftsfachschule einen Weg zur Entlastung der Hochschulen²⁾.

1) Vgl. Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 71

2) Vgl. Joseph Roth: Zur Problematik des betriebswirtschaftlichen Studiums. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 12/1967, S. 228 f. - August Rucker: Ziele und Wege des akademischen Studiums. Heidelberg 1960, S. 16

Das Anliegen, einen Engpaß im Bildungswesen durch Schaffung zusätzlicher Bildungsmöglichkeiten zu beseitigen, kann die Einrichtung eines neuen Schultyps mit eigenständigen Zielen begründen, wenn eigenständige Bildungsaufgaben für ihn vorliegen. Andernfalls bietet es sich an, Erweiterungsmaßnahmen unmittelbar an der Engpaßstelle vorzunehmen. Somit stellt die Gründung Höherer Wirtschaftsfachschulen ein adäquates Mittel zur Entlastung der Hochschulen dar, wenn letztere ihnen eigentlich wesensfremde, da HWF-typische Aufgaben erfüllen. Beispielsweise ist an die Ausbildung von Personen zu denken, deren Berufsziel sich auf Positionen in der mittleren kaufmännischen Führungsebene richtet; ihnen erscheint die Universität, deren Leistungen sie u.U. nur teilweise verwenden können, nur so lange als angemessene Ausbildungsstätte, wie keine geeignetere Institution mit genügender Kapazität offensteht.

Gibt es eigenständige, durch die Errichtung eines neuen Schultyps zu erfüllende Aufgaben, so begründen sie allein das Entstehen entsprechender Schulen; eine damit gegebenenfalls eintretende Entlastung anderer Institutionen ist als Nebeneffekt ohne eigenen Begründungswert anzusehen.

32 Resümee: Die Hauptaufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschule

Die Motive für die Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen ergeben folgenden Katalog:

- Unvollständigkeit des kaufmännischen Bildungswesens,
- Bedarf an besonders qualifizierten Kräften seitens der Wirtschaft,
- Bildungs- und Ausbildungsanspruch von Kaufleuten,
- Bestreben nach Erweiterung der Möglichkeiten zum Erwerb der Hochschulreife,
- Überlastung der Universitäten und Hochschulen.

Er enthält die im Schrifttum und in der hier vorgelegten Umfrage erkennbaren Motive. Daneben gibt es weitere: So verspricht sich der Deutsche Gewerkschaftsbund als "Nebenwirkung" Höherer Wirtschaftsfachschulen die Bildung örtlicher Kristallisationspunkte für die Erwachsenenbildung, die den Kenntnisstand kaufmännischer Angestellter der fortschreitenden Entwicklung der betrieblichen Aufgaben und der Wissenschaft anpassen sollen¹⁾. Auch können Motive zum Entstehen Höherer Wirtschaftsfachschulen geführt haben, die sich nur schwer erkennen lassen. Abraham warnt vor Schulgründungen zur Befriedigung des Ehrgeizes einzelner²⁾, und Preitz läßt den Einfluß von Kostenaspekten auf die Einrichtung und Gestaltung von Bildungsgängen anklingen³⁾.

Von der Geschichte der Entwicklung des HWF-Gedankens ausgehend, hat Preitz einen Katalog zusammengestellt, der folgende für die Entstehung Höherer Wirtschaftsfachschulen maßgebliche Motive aufführt⁴⁾:

- pädagogisches Motiv: Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung,
- psychologisches Motiv: Förderung der Spätentwickler,
- soziales Motiv: Anspruch des Kaufmanns auf Weiterbildung,
- ökonomisches Motiv: Anforderungen und Bedürfnisse der Wirtschaft.

Drei Motive des Preitzschen Katalogs sind in dem soeben (S. 51-71) referierten wiederzufinden; die Existenz eines pädagogischen Motivs in der von Preitz kommentierten Richtung läßt sich nicht nachweisen.

1) Vgl. Hans Krommes: Die Weiterbildung des Kaufmanns durch die Höhere Wirtschaftsfachschule aus der Sicht des kaufmännischen Angestellten. In: Bd. 92 der Veröffentlichungen des DVKB, a.a.O., S. 90 f.

2) Vgl. Karl Abraham, a.a.O., S. 114

3) Vgl. Otto Preitz: Iae, a.a.O., S. 59

4) Vgl. derselbe: Die kaufmännischen Fachschulen, a.a.O., S. 195 f.

Jedes Motiv zur Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen begründet eine Zielsetzung dieses Schultyps. Nach dem verwendeten Finalitätskriterium, das prüft, ob die Errichtung Höherer Wirtschaftsfachschulen ein angemessenes und notwendiges Mittel zur Zielerreichung darstellt, sind zwei Zielkomplexe relevant:

- Erhöhung der beruflichen Qualifikationen (Berufsertüchtigung) und des Bildungsstandes von Kaufleuten,
- Berufsertüchtigung von Kaufleuten und Vermittlung der Hochschulreife.

Berufsertüchtigung und Bildungserhöhung sind keine Alternativen - in diesem Fall wäre die Aufgabe der Bildungserhöhung an bestehende Institutionen zu verweisen -, sondern gemeinsam anzustrebende Ziele, die zueinander in einer partiell komplementären bzw. konkurrierenden Beziehung stehen: In unserer Zeit herrscht die Ansicht vor, daß auch berufsbezogene Ausbildung bildet; danach erhöht Berufsausbildung mit zunehmender beruflicher Ertüchtigung zugleich den Bildungsstand. Diese nur bedingt umkehrbare Beziehung läßt indessen nicht schließen, daß die Maximierung des einen Ziels die Maximierung des anderen gewährleistet; ab einem bestimmten Grad der Erreichung eines Ziels verzögert weitere Konzentration der Bemühungen darauf die Erfüllung des anderen. An dem Punkt, an dem der Zielkonflikt eintritt, muß eine Prioritätsangabe den Ablauf des Bildungsgeschehens regeln. Das Festlegen von Zielpräferenzen beruht stets auf einer subjektiven Entscheidung¹⁾. Sie erfolgt hier zugunsten der Berufsertüchtigung, da sie so ein Mehrheitsanliegen berücksichtigt²⁾. Somit ergibt sich im ersten Zielkomplex als Hauptziel Berufsertüchtigung, als Nebenziel das Erhöhen des Bildungsstandes.

1) Vgl. Edmund Heinen, a.a.O., S. 102 f.

2) Vgl. Übersicht 14, S. 166

Da für Personen mit mittlerem Bildungsabschluß der Erwerb der Hochschulreife ein Erhöhen des Bildungsstandes bedeutet, schließt der zweite Zielkomplex den ersten ein. Die Zielrelationen in ihm verhalten sich indessen anders als im ersten Komplex. Vermitteln der Hochschulreife erweist sich als eine Aufgabe, die sich graduell nicht beliebig variieren läßt. Besteht zwischen den beiden Komponenten des zweiten Zielkomplexes partielle Komplementarität bzw. partielle Konkurrenz, so ist im Konfliktfall die Zielpräferenz der Hochschulreife zuzusprechen, soll der Zielkomplex in seinem Wesen erhalten bleiben. Mit Blick auf die oben angeführten Mehrheitsanliegen kann daher Berufsertüchtigung und zugleich Vermitteln der Hochschulreife nicht Ziel der Höheren Wirtschaftsfachschule sein.

Besteht Komplementarität zwischen Berufsertüchtigung und Erhöhen des Bildungsstandes einerseits und dem Vermitteln der Hochschulreife andererseits, so steht diese als Unterziel des ersten Zielkomplexes; indem sich dessen Ziele erfüllen, wird auch das Unterziel erreicht.

Es ergibt sich damit für die Höhere Wirtschaftsfachschule folgende Aufgabenstellung:

- Hauptziel ist die Erhöhung der Berufsqualifikationen der Studienbewerber, um sie zum Bewältigen gehobener Anforderungen in kaufmännischen Tätigkeitsfeldern zu befähigen.
- Nebenziel ist das Erhöhen des Bildungsstandes der Studienbewerber.
- Unterziel im Fall der Komplementarität mit Haupt- und Nebenziel ist das Vermitteln der Hochschulreife.

Da Präferenzbildung auf subjektiven Werturteilen beruht, kann in jedem Fall des Festlegens von Präferenzen eine andere Rangfolge der Ziele vorliegen. Das Bild der HfW-Aufgaben, wie es sich nach der hier aufgestellten Präferenzfolge darbietet, entspricht der erkennbaren Realität

an den Höheren Wirtschaftsfachschulen der Bundesrepublik. Mit den im Schrifttum zu findenden Ansichten stimmt es in bezug auf das Hauptziel überein; die meisten Autoren, die HWF-Ziele formulieren, fordern ebenfalls das Erhöhen des Bildungsstandes. Das Vermitteln der Hochschulreife bleibt teils unerwähnt, teils wird es als Nebeneffekt befürwortet, teils abgelehnt.

Dennoch liegt Übereinstimmung mit Konzeptionen, die gleiche Ziele nennen, nicht vor. Wie obige Abhandlung zeigt, vereinigen sich mehrere Ziele zu einem Zielkomplex. Zielangaben sind jedoch nur dann vollständig, wenn sie auch zur inneren Struktur des Zielkomplexes Stellung nehmen und die Beziehungen zwischen den Elementen des Ganzen festlegen. Insofern fehlt Konzeptionen, die lediglich Einzelziele nebeneinanderreihen, ohne die Präferenzfolge zu klären, eine wesentliche Eigenschaft der vollständigen Zielbestimmung, so daß sie sich im Konfliktfall als unbrauchbar erweisen müssen¹⁾.

1) Ein Beispiel nebeneinandergerechter Ziele geben die Vorschriften über die Errichtung, nach denen Höhere Wirtschaftsfachschulen "der vertieften beruflichen und allgemeinen Aus- und Weiterbildung dienen" (§ 1) und "auf wissenschaftlicher Grundlage eine höhere Bildung vermitteln, die die Bewerber befähigt, gehobene und leitende Stellungen in der Wirtschaft zu übernehmen" (§ 2). Vorschriften über die Errichtung, Erlaß vom 19.2.1964, a.a.O.

4 Ableitung der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben aus den Aufgaben des Schultyps

41 Zur Abgrenzung der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben

Die Diskussion der Bildungs- und Ausbildungsaufgaben von den Aufgaben des Schultyps her kann sich auf die Ziele Berufsertüchtigung und Erhöhen des Bildungsstandes beschränken; diese schließen im Komplementaritätsfall die Hochschulreife ein. Unter Beachtung der Präferenz, die der Berufsertüchtigung zukommt, orientieren sich die folgenden Ausführungen in erster Linie an den berufsbezogenen Aufgaben.

Berufsbezogene Ausbildungsaufgaben bestimmen sich aus den Anforderungen, zu deren Bewältigen die Ausbildung befähigen soll. Die Grenze des Bereichs dieser Anforderungen bilden auf der einen Seite Anforderungen, die mit den bei Studienbeginn vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten zu erfüllen sind; nach der anderen Seite sind Mindestziele festzulegen.

Im Schrifttum vorkommende Bezeichnungen für Tätigkeitsfelder mit ausbildungsrelevanten Qualifikationsanforderungen (mittlere Führungsposition, gehobene Stellung) bleiben inhaltlich unbestimmt, wenn sie nicht erkennen lassen, ob sich die Niveauangabe auf Strukturschichten der Hierarchie oder auf Anforderungshöhen bezieht, da Lageangaben auf der Basis dieser Maßgrößen nicht miteinander korrelierende Aussagen beinhalten können. Im folgenden bezeichnen Stufenangaben zur Niveaubestimmung von Aufgaben und Tätigkeiten Anforderungshöhen. Eine mittlere Position ist somit ein Tätigkeitsfeld, in dem Anforderungen mittlerer Höhe auftreten. "Ausbildungsmaßnahmen müssen", sagt Kruppa, "an den Inhalt der Führungsaufgaben anknüpfen, nicht an

formalen Begriffen"¹⁾. Auch Kennzeichnungen von Aufgabenbereichen als "Führungsposition" o.ä. treffen nur bedingt zu, da auch ausführende Aufgaben das entsprechende Niveau aufweisen können; von Fall zu Fall zeigt sich im Schrifttum mit unterschiedlicher Deutlichkeit, daß es sich bei solchen Termini um Kurzformeln zum Charakterisieren von Tätigkeitsfeldern handelt, die ein bestimmtes Anforderungsniveau aufweisen, jedoch nicht immer Führungstätigkeiten enthalten.

Maßgeblich für den bei Studienbeginn vorfindenden Stand der beruflichen Qualifikationen ist das Niveau, das mit der dem Studium üblicherweise vorangehenden Berufsausbildung und -praxis, insbesondere mit der Berufsgrundausbildung in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb, erreichbar ist. Die dort vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten, die in den Berufsordnungsmitteln festgelegt sind, bilden die Grundlage, auf der Fachschulen aufbauen²⁾. An den Tätigkeitsfeldern und Anforderungsbereichen des Grundberufs, an den der Beruf des HWF-Absolventen grundsätzlich anschließt³⁾, muß sich die angestrebte Qualifikationserhöhung orientieren. Dabei ist zu berücksichtigen, daß intentionale Berufsausbildung nur eine - wenn auch eine sehr wichtige - von einer unbestimmbaren Zahl qualifikationswirksamer Einflußgrößen darstellt und somit zwischen absolvierten Ausbildungsgängen und verfügbaren Qualifikationen nur durchschnittlich zutreffende Beziehungen bestehen. Wie Beispiele zeigen, sind in Ausnahmefällen Spitzenstellungen, die in der Regel ein Hochschulstudium voraussetzen, auch ohne Abitur zugänglich⁴⁾.

1) Michael Kruppa, a.a.O., S. 11

2) Vgl. hierzu Joachim Peege: Die Berufsbilder für kaufmännische und verwandte Lehr- und Anlernberufe. In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 142

3) Vgl. Walther Löbner, Wilfried Franz: Betriebswirt (grad.). 4. Aufl., Bielefeld 1969, S. 9

4) Vgl. Max Kruk: Die Herkunft der deutschen Unternehmer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6.3.1971, S. 17

Für das Erhöhen des Bildungsstandes der Studienbewerber gibt ebenso das bei Studienbeginn vorhandene Niveau - mittlerer Bildungsabschluß - die Basis für das Einsetzen weiterer Bildungsmaßnahmen.

Eine eindeutige obere Grenze des für die berufsbezogene Ausbildung relevanten Anforderungsbereichs schreibt die Aufgabenstellung nicht vor. Anhaltspunkte für die Lage dieser Grenze liefern die Anforderungen in den Einsatzbereichen, die für Absolventen der über der Höheren Wirtschaftsfachschulen stehenden Ausbildungsinstitutionen, der Hochschulen, charakteristisch sind. Es besteht kein Grund, in diese Anforderungsbereiche einzudringen, es sei denn der einer angemessen abrundenden Ergänzung des von der Höheren Wirtschaftsfachschule angestrebten Qualifikationsbereichs¹⁾.

Soll die Entwicklung der Persönlichkeit nicht hinter den fachlichen Fortschritten zurückbleiben - diese Ansicht ist sowohl mit dem generellen Bildungsanspruch als auch mit beruflichen Anforderungen begründbar -, so muß der Bildungsstand der Studenten nach dem sechsemestrigen Studiengang ein Niveau erreichen, das etwa dem der Hochschulreife entspricht.

Das Einkreisen der für HWF-Absolventen in Betracht zu ziehenden Einsatz- und Anforderungsbereiche führt zu einer einfachen dreigegliederten Skala, die die grundsätzlichen und tendenziellen Entsprechungen zwischen Anforderungsbereichen und Ausbildungsstufen ausdrückt und die Grundlage der folgenden Abgrenzungen bildet²⁾:

oberer
Anforderungsbereich - Hochschule

1) Vgl. hierzu S. 18

2) Vgl. Herbert Theurich: Vorschläge zur kaufmännischen Grundausbildung aus der Sicht der kaufmännischen Schulen. Braunschweig 1964, S. 27

mittlerer Anforderungsbereich	-	Höhere Wirtschaftsfachschule
unterer Anforderungsbereich	-	Berufsgrundausbildung

Diese Abgrenzungen brauchen, da sich der Personenkreis der HWF-Besucher deutlich von dem anderer Institutionen im kaufmännischen Bildungswesen abhebt, lediglich vertikal zu erfolgen.

42 Vertikale Abgrenzung des ausbildungsrelevanten Anforderungsbereichs

421 Abgrenzung gegen die Berufsgrundausbildung

4211 Qualifizierungsziele der Berufsgrundausbildung

Die erste und grundlegende Berufsausbildung erfolgt in der Bundesrepublik in der Regel im dualen System¹⁾. Sie bezweckt die Erschließung eines Berufsfeldes, in dem den Ausgebildeten grundsätzlich jede Tätigkeit zugänglich sein soll²⁾. Nach dem Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969 soll sie außerdem die Grundlage für weiterführende berufliche Bildung herstellen³⁾.

1) Vgl. zum Begriff "duals System" Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, a.a.O., S. 492

2) Vgl. die z.Z. geltenden Lehrzielbestimmungen für Industrie-Klassen rheinland-pfälzischer Berufsschulen: Rahmenlehrpläne und Stundentafeln für die kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 26.2.1962. In: Amtsblatt Nr. 4/1962, S. 66

3) Vgl. Rolf Weber: Berufsbildungsgesetz. Kommentar. Köln o.J. (1970 - Loseblattsammlung), Anmerkung 4 zu § 1 BBiG, S. 3. Weber gibt eine Empfehlung des bei den Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung und für Wirtschaft bestehenden Gesprächskreises für Fragen der beruflichen Bildung wieder.

Über Art und Umfang der von der betrieblichen Berufsausbildung zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten geben die von der Arbeitsstelle für betriebliche Ausbildung, Bonn, herausgegebenen Berufsbilder und Berufsbildungspläne Auskunft. Die Berufsschule bezieht sich bei ihrer Arbeit auf die betriebliche Ausbildung und unterstützt sie durch Ergänzen, Vertiefen und Systematisieren der in den Berufsbildern aufgeführten Ausbildungsinhalte. Die Allgemeinen Richtlinien zu den Rahmenlehrplänen und Stundentafeln für die kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz charakterisieren die Aufgabe kaufmännischer Berufsschulen als Vermitteln von "Grundbildung und Grundausbildung in den von ihr geführten Berufsgruppen"¹⁾.

Für den Beruf des Industriekaufmanns, der als in Rheinland-Pfalz häufigster Grundberuf der HMF-Studenten beispielhaft herangezogen werden soll, zeigt der entsprechende Berufsbildungsplan²⁾, daß sich die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten auf Sachverhalte und Aufgaben in ausführenden Arbeitsabläufen beziehen, die in der Ablauffolge weitgehend festliegen. Es handelt sich um die Inbesitznahme, das Beherrschen und Anwenden vorhandenen und erprobten Verfahrens- und Sachwissens. Bei einigen Stoffgebieten hält der Plan die Einführung, bezeichnet als Könnernen, für hinreichend. Fragen der Begründung und Gestaltung, der Gesetzmäßigkeiten und Funktionszusammenhänge sind nicht angesprochen. Sie können in die aufgeführten Gebiete einbezogen sein, einen hervorragenden Platz in der Ausbildung erhalten sie jedoch nicht. Das zeigt ein Blick in die Ausbildungsinhalte des genannten Berufsbildungsplanes; an vielen Passagen läßt sich durch

1) Vgl. Rahmenlehrpläne Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 26.2.1962, a.a.O., S. 52 (dort teils Fettdruck)

2) Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann, staatlich anerkannt durch den Erlaß des Bundesministers für Wirtschaft II A 4 - 921/58 vom 6.3.1958. Vgl. Arbeitsstelle für betriebliche Ausbildung, Bonn (Hg.): Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann. Bielefeld o.J.

Gegenüberstellen von Text und zugehöriger Gestaltungstätigkeit der nur nachvollziehende Charakter der Ausbildungsinhalte demonstrieren:

Text im
Berufsbildungsplan:

Zugehörige Gestaltungstätigkeit:

Zusammenarbeit mit der Versandabteilung und den technischen Abteilungen

Regelung der Zusammenarbeit mit der Versandabteilung und den technischen Abteilungen

Einteilung von Rechnungsformularen und Karteien

Entwurf von Rechnungsformularen und Organisation von Karteien

Aufstellen von Angeboten

Entwurf der Vertragsbedingungen und der Richtlinien zum Aufstellen von Angeboten

Prüfen der Zahlungsfähigkeit der Kunden

Festlegen von Kriterien für die Beurteilung der Zahlungsfähigkeit der Kunden

Bestandteile der Werkstoff- und Lohnkostenanteile

Organisation der Werkstoff- und Lohnkostenabrechnung

Einteilung des Kontenrahmens

Aufstellen des Kontenplanes

Ermitteln der Fabrikations-selbstkosten durch die Zuschlagsrechnung

Entwicklung einer Selbstkostenrechnung nach dem Zuschlagsverfahren

Umrechnen der verbrauchten Werkstoffmenge in Geldwert auf Grund der Werkstoffpreiskartei

Festlegen eines Bewertungsmodus für die Bewertung des Werkstoffverbrauchs

Stellung und Zusammenarbeit der einzelnen Betriebsabteilungen im Gesamtunternehmen

Planen und Durchführen der Betriebsorganisation

Nach der Absicht des Berufsbildungsplanes soll die Berufsgrundausbildung den Auszubildenden das Zurechtfinden im Betriebsgeschehen ermöglichen und ihnen die für auszuführende Tätigkeiten einfacher Art notwendigen Kaufmannstechniken vermitteln.

Zur Zeit richtet sich starke Kritik gegen die Berufsordnungsmittel, denen u.a. zu geringe Übereinstimmung mit den Anforderungen der Berufswirklichkeit und berufsspezifischen

zu schwache Ausprägung nachgesagt wird¹⁾. Mit Recht zielen die Ordnungsmittel der Berufsgrundausbildung nicht auf die Befähigung zur Gestaltung der Betriebsfunktionen und des Gesamtzusammennangs betrieblicher Funktionen. Solche Gestaltungsaufgaben weisen eine höhere Niveaustufe als die Aufgaben auf, zu deren Bewältigen die Berufsgrundausbildung befähigen soll. Auch Innovationen bei den Ordnungsmitteln ändern nichts daran, daß eine Berufsgrundausbildung als erste Stufe beruflicher Befähigung vorherrschend im ausführenden Qualifikationsbereich operiert.

4212 Tätigkeitsbereiche der Ausgebildeten

Die Grenze der mit der Berufsgrundausbildung prinzipiell ausübaren Tätigkeiten zeigt sich bei Aufgaben, die einen Kenntnisstand verlangen, den die Berufsgrundausbildung nicht vermittelt und der auch bei längerem Ausreifen dieses Qualifikationsstandes nicht ohne weiteres erwerbbar ist. Nach den in den Berufsbildungsplänen aufgeführten Ausbildungsinhalten befähigt die Berufsgrundausbildung zum Erfüllen von Aufgaben deren Erledigung sich nach relativ festen Ablaufschemen (Arbeitsanweisungen) vollzieht. Hinsichtlich der anzuwendenden Methoden und Verfahren besteht weitgehende Sicherheit²⁾; auch die zu treffenden Entscheidungen liegen in einem Bereich bekannter und überschaubarer Einflußgrößen und brauchen daher Unsicherheiten im großen und ganzen wenig in Betracht zu ziehen³⁾. Die in einen solchen Rahmen einzuordnenden Tätigkeiten lassen sich nicht durch allgemeine Funktionsangaben kennzeichnen, da gleichartige Funktionen von Fall zu Fall verschiedenartige Anforderungen beinhalten können. So ist evident, daß die Schwierigkeit der Verkaufskoordination

-
- 1) Vgl. Heinen, Welbers, Windszus: Lernlingsausbildung. Erwartung und Wirklichkeit. Mainz 1972, S. 158
 - 2) Eine Entscheidung erfolgt unter Sicherheit, wenn sie ein eindeutiges Ergebnis hat, das im voraus bekannt ist. Vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 140 f.
 - 3) Vollkommene Voraussicht zukünftiger Ereignisse gibt es allerdings auch nicht in diesem Bereich. Vgl. Helmut Diederich: Betriebswirtschaftslehre I, a.a.O., S. 49 f.

mit steigender Anzahl von zu koordinierenden Organen und Produktarten zunimmt; je nach den herrschenden Verhältnissen stellt diese Funktion mithin verschieden hohe Anforderungen an die Funktionsträger.

Berufsfeldbeschreibungen gewinnen deshalb an Prägnanz, wenn sie die einzelnen Tätigkeiten möglichst differenziert aufführen. Auf diese Weise geht z.B. die vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung herausgegebene Klassifizierung der Berufe vor, die zur weiteren Klärung herangezogen werden soll. Dort finden sich über die Berufsklasse 7121 - Industrie-, Verwaltungskaufmann, Verwaltungssekretär, Büroangestellter - folgende Angaben¹⁾:

"Aufgabenbereich:

Ausführendes Verrichten von sachbearbeitenden oder bürotechnischen Verwaltungstätigkeiten in der Privatwirtschaft oder in der öffentlichen Verwaltung.

Arbeitsverrichtungen:

Sie führen Schriftwechsel in eigener oder fremder Sprache, gegebenenfalls nach Angaben oder Schema; fassen Berichte ab; führen Geschäftsnachweise wie Tage-, Lager-, Material-, Fremdenbücher oder Klad-den, ferner Listen, Karteien; stellen statistische Tabellen auf; schreiben Geschäftspapiere aus wie Frachtbriefe, Konnossemente, Lieferscheine, Orderzettel und bearbeiten sie; bearbeiten einfachere Rechts- und Verwaltungsvorgänge sowie Mahnsachen; wirken im Parteienverkehr mit und erteilen Auskünfte; holen Informationen, auch im Außendienst, ein, überwachen Termine und Fristen; fertigen den Posteingang und -ausgang ab; führen Registraturarbeiten aus."

Diese Klassifizierung der Berufe stellt die in der Berufsklasse 7121 vorkommenden Verrichtungen als relativ

1) Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung sowie mit dem Statistischen Bundesamt (Hg.): Klassifizierung der Berufe. Berufstätigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland, beschrieben in der Zusammenfassung nach berufssystematischen Einheiten. Ausgabe 1966. Stuttgart, Köln, Berlin, Mainz o.J., S. 145 f.

einfach dar. Ausführende Tätigkeiten nach bekannten Vorgehensweisen dominieren. Solche Tätigkeiten sind es nach Theurich, auf die die Berufsgrundausbildung vorbereitet; Theurich sagt¹⁾:

"Alle Lehrlinge müssen für die 'Untere Stufe' ausgebildet werden und am Ende der Lehrzeit die 'ausführenden Tätigkeiten' ohne größere Hilfe ausüben können."

Indessen ist hinzuzufügen, daß der untere Anforderungsbereich neben ausführenden auch führende Tätigkeiten enthalten kann, etwa Arbeitszuweisung, Arbeitsanleitung und Beaufsichtigen im Rahmen einer kleinen Gruppe von Mitarbeitern. Auf jeder Hierarchie- und Anforderungsstufe außer der untersten treten Führungs- und Ausführungstätigkeiten auf; die Kategorien Führung und Ausführung beinhalten allein keine Aussage über das Anforderungsniveau.

422 Abgrenzung gegen die Hochschulausbildung

4221 Berufliche Qualifizierungsziele der Hochschulausbildung

Anders als bei der Berufsgrundausbildung liegen Angaben über Ziele und Aufgaben der Hochschule, besonders in bezug auf berufsorientierte Qualifizierungsaufgaben, nur in allgemein gehaltener Form vor. Als Hochschulaufgaben nennt z.B. der Oberaudorfer Kreis Forschung, Lehre und Bildung²⁾.

-
- 1) Herbert Theurich: Vorschläge, a.a.O., S. 28. - Vgl. auch Walther Löbner, Joachim Bödeker: Die kaufmännischen Berufe. Bielefeld 1970, S. 20-22
 - 2) Vgl. Oberaudorfer Kreis: Die Bildungsaufgabe der Universität. Entschließung des Oberaudorfer Kreises vom Oktober 1965, S. 1 (unveröffentlicht; Geschäftsstelle des Oberaudorfer Kreises: Frankfurt/Main, Holzhausenstraße 62)

Nach Rucker lehnt es die Hochschule in der Regel grundsätzlich ab, sich nach praktischen Zielen zu richten und sich auf die Deckung des Bedarfs an akademisch gebildeten Kräften einzustellen; sie sehe ihre Aufgabe vielmehr darin, "allen nach Erkenntnis oder auch nur nach Wissen Strebenden ihre Tore offenzuhalten"¹⁾. Dies schließt aber Berufsausbildung im Prinzip nicht aus. Bereits 1950 konstatiert Naf als Pflicht der Hochschule die Vermittlung des beruflichen Rüstzeugs für alle Berufe mit wissenschaftlicher Basis²⁾. Schelsky sagt 1957, die Universität sei gegen ihren Willen zu einer Berufsbildungsanstalt für durchschnittliche Begabungen geworden; dies sei eine soziale Funktion, der sie wegen der zunehmenden Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und wegen des Mangels an anderen Ausbildungsinstitutionen nicht ausweichen könne³⁾.

Mittlerweile hat sich die Meinung durchgesetzt, daß Hochschulen auch Berufsbildungsaufgaben zu erfüllen haben. Wie sich an zahlreichen Aussagen zeigen läßt, wird die Hochschulausbildung nicht mehr von praktischen und beruflichen Anforderungen losgelöst gesehen. "Das Studium einer Wissenschaft", sagt v. Hentig, "darf nicht nur, es sollte unter allen Umständen auf einen Beruf bezogen sein"⁴⁾. Der Wissenschaftsrat empfiehlt ein Studium, das für alle Studenten mit einer die Berufsfähigkeit bestätigenden Prüfung abschließt⁵⁾. Ausbildung soll erreichen - so die Empfehlung des Wissenschaftsrates -, "daß der Student sich das von

1) August Rucker, a.a.O., S. 11

2) Vgl. Werner Naf: Wesen und Aufgabe der Universität. Berl. 1950, S. 14

3) Vgl. Helmut Schelsky: Die Universitäten als Berufsvorbereitungsanstalten. In: Die Zeit, 24.10.1957

4) Hartmut von Hentig: Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967, S. 52

5) Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Verabschiedet am 14.5.1966. Bonn 1966, S. 16

seinem Fach geforderte und für seinen Beruf nötige Wissen aneignet, sich mit den wissenschaftlichen Arbeitsmethoden seines Faches vertraut macht, im Umgang mit der Wissenschaft erfährt, was wissenschaftliche Erkenntnis ist und zu leisten vermag, aber auch in ihrer prinzipiellen Unabgeschlossenheit und Offenheit inne wird" ¹⁾.

In sinngemäßer Übereinstimmung mit dem Wissenschaftsrat umreißt Schelsky die zu vermittelnden Qualifikationen knapp als denjenigen Stand der Kenntnisse und wissenschaftlichen Urteilsfähigkeit, der in die Lage versetzt, "in einem Beruf mit wissenschaftlichen Mitteln zu arbeiten" ²⁾. Speziell für das wirtschaftswissenschaftliche Hochschulstudium nennt Busse von Colbe als Ziele die Befähigung zum Forschen und die Vorbereitung auf einen Beruf ³⁾.

Zurückhaltung empfiehlt indessen der Wissenschaftsrat bei der Fixierung der Hochschulausbildung auf Berufsbilder; zum einen sei die Berufspraxis noch nicht hinreichend untersucht, zum anderen führe die wissenschaftliche Entwicklung zunehmend zu einer Auflockerung der Zuordnung von Fachrichtung und Berufsbereich ⁴⁾.

1) Ebenda, S. 14

2) Helmut Schelsky: Grundzüge einer neuen Universität. In: Paul Mikat, Helmut Schelsky: Grundzüge einer neuen Universität. Zur Planung einer Hochschulgründung in Ostwestfalen. Gütersloh 1966, S. 45

3) Vgl. Walther Busse von Colbe: Mängel und Modelle des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. In: Klaus Schaller (Hg.): Wissenschaft und Lehre. Heidelberg 1970, S. 111

4) Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd. 1: Empfehlungen, a.a.O., S. 54

4222 Tätigkeitsbereiche der Hochschulabsolventen

Entsprechend der offenen Zielsetzung der Hochschulausbildung lassen sich die Einsatzbereiche der Absolventen nur allgemein als solche Tätigkeitsfelder angeben, die wissenschaftliche Arbeits- und Denkweisen erfordern, ohne daß in jedem Fall ausgesprochen wissenschaftliche Tätigkeiten vorkommen müssen. Schultz weist darauf hin, Wissenschaftlichkeit sei vielfach lediglich zum Erwerb von Kenntnissen und zum Verständnis der wissenschaftlichen Methoden eines Faches notwendig¹⁾. Eine am Anforderungsniveau orientierte Charakterisierung der Einsatzmöglichkeiten von Hochschulabsolventen gibt Marder: Die in Betracht kommenden Berufe stellen hohe und höchste Qualifikationsanforderungen²⁾...

Im Kaufmännischen finden sich Tätigkeitsfelder mit solchen Anforderungen vor allem in Stellen, in denen Aufgaben mit hohem Schwierigkeitsgrad erstmalig zu lösen sind. Nach Grzesik ist die Schwierigkeit geistiger Leistungen der Strukturhöhe einer Operation, der Zahl der Elemente im Gegenstand und der Gestalt des Gegenstandes direkt proportional³⁾. Eine Aufgabe ist also umso schwieriger, je komplexer der zur Lösung anstehende Sachverhalt ist, je größer die Zahl der zu berücksichtigenden Einflußgrößen und Handlungskonsequenzen ist und je weniger sich die Zusammenhänge und Interdependenzen erkennen und durchschauen lassen. Hohe Schwierigkeitsgrade sind insbeson-

-
- 1) Vgl. Hans Schultz: Die akademischen Berufe und ihr Nachwuchs. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Heft 1+2/1966, S. 4 f.
 - 2) Vgl. Jörg Marder: "Der Versuch von Reformen hat noch nicht begonnen". In: Die Deutsche Universitätszeitung/Hochschul-Dienst, Heft 1/1971, S. 4
 - 3) Vgl. Jürgen Grzesik: Zur didaktischen Relevanz der von Hans Aebli entwickelten Formel für den Schwierigkeitsgrad der geistigen Leistung. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1+2/1969, S. 2

dere bei allen "echten Führungsentscheidungen"¹⁾ zu vermuten, bei denen es darum geht, vielseitig im Wirtschafts- und Betriebsgeschehen sowie in den übrigen Umwelten eines Betriebes integrierte Vorgänge zu beurteilen, deren Einflußgrößen oft nicht oder schwer quantifizierbar und in ihrer Existenz, Wirkungsweise und zukünftigen Entwicklung unsicher bleiben. Mit zunehmender Bedeutung einer Aufgabe für den Betrieb erhöht sich der Zwang, zu richtigen Lösungen zu kommen; diese sind schwieriger zu erlangen als annähernd zutreffende Aussagen, die den Erfordernissen eines konkreten Falles durchaus genügen können, dabei jedoch geringfügig relevante Einflußgrößen nicht zu berücksichtigen brauchen.

Obwohl also die Bedeutung einer Aufgabe die Schwierigkeit der Lösung mitbestimmt, gibt es auch in Betriebsbereichen, die nicht zur obersten Leitungsebene gehören, Tätigkeiten, die - sorgfältige Durchführung sei vorausgesetzt - höchste Qualifikationsanforderungen stellen. So bereiten Untersuchungen zweier Märkte, von denen nur einem große Bedeutung zukommt, grundsätzlich gleiche Schwierigkeiten. Es ist eine Frage des im Einzelfall vertretbaren Aufwandes, in welchem Umfang Aufgaben mit Höchstanforderungen auch unterhalb der obersten Hierarchieebene vorkommen.

In den Blättern zur Berufskunde heißt es, der Diplomkaufmann sei durch das Studium befähigt, sich relativ schnell in Aufgaben der Unternehmensleitung und qualifizierter Spezialberufe der Wirtschaft wie Wirtschaftsprüfer, Wirtschaftsberater, Markt- und Meinungsforscher einzuarbeiten; er sei in der Wirtschaftspraxis überall zu finden, vor allem in leitenden Stellungen oder - in jüngeren Jahren - als

1) Zum Begriff "echte Führungsentscheidung" vgl. Erich Batenberg: *Staudinger*, 61. 1. Aufl., S. 155 ff. Batenberg trifft auch für den von Diederich erweiterten Inhalt des Führungsentscheidungsbegriffs zu. Vgl. Helmut Diederich, a.a.O., S. 155.

Leitungsgenilfe¹⁾. Soweit sich solche Angaben an den tatsächlichen Einsatzbereichen orientieren, können sie indes- sen lediglich als bedingt zutreffende Auskünfte über die von der Hochschulausbildung angestrebte oder erreichte Qua- lifizierung gelten.

Aus den vorliegenden Angaben lassen sich die Einsatz- und Anforderungsbereiche von Hochschulabsolventen nicht scharf gegen die der graduierten Betriebswirte abgrenzen²⁾. Es ist davon auszugehen, daß die Hochschulausbildung Wissen und Methodenkenntnisse vermittelt, die dazu befähigen, Aufgaben mit Höchstanforderungen zu bewältigen. Die Frage, ob die in der Wirtschaft vorkommenden Stellen mit Spitzenanforderungen eine wissenschaftliche Ausbildung voraussetzen, ist nach Preitz für den Normalfall zu bejahen³⁾.

423 Anforderungs- und Tätigkeitsbereiche von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule

Die eindeutige Trennung der Anforderungs- und Einsatzbe- reiche, für die Ausbildungsgänge qualifizieren, ist schon deshalb kaum möglich, weil jedes durch Ausbildung vermittel- te Qualifikationsniveau die Basis einer langfristigen Qua- lifikationsentwicklung bildet; diese Entwicklung vollzieht sich individuell unterschiedlich, so daß die Absolventen eines Ausbildungsganges im Laufe ihres Berufslebens ungleich hohe Qualifikationsstufen erreichen. Die Eingrenzung der für HWF-Absolventen relevanten Anforderungsbereiche kann daher nur eine Orientierungshilfe für das Festlegen der von der Ausbildung zu berücksichtigenden Anforderungshö- hen und -arten darstellen. Nach beiden Seiten weist sie

1) Vgl. K. H. Schmidt, G. Reiser: Diplom-Kaufmann. 3. Aufl., Bielefeld 1965, S. 1 und S. 4

2) Vgl. hierzu auch Walther Löbner, Wilfried Franz: Be- triebswirt (grad.), a.a.O., S. 12

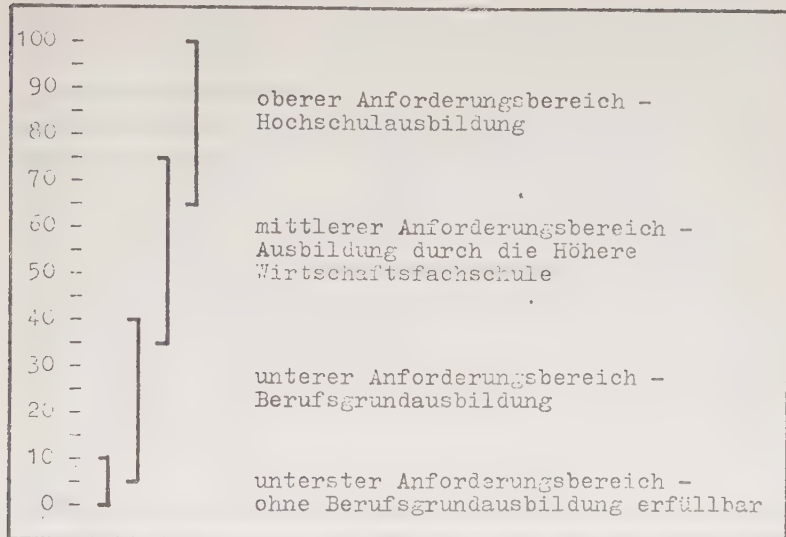
3) Vgl. Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 14

unscharfe Trennungslinien zu Anforderungsbereichen benachbarter Ausbildungsgänge auf.

Maßgröße für Anforderungshöhen sei eine hundertgradige Skala, bei der steigende Skalenwerte zunehmende Anforderungshöhen angeben. Anforderungen, die sich ohne Berufsgrundausbildung erfüllen lassen, sind im untersten Bereich dieser Skala, zwischen Grad 0 und Grad 10, einzuordnen. Der anschließende untere Bereich umfaßt die Anforderungen, auf die die Berufsgrundausbildung vorbereitet; er ist, den untersten Bereich überschneidend und so eine fließende Bereichsgrenze markierend, zwischen Grad 5 und Grad 40 anzusiedeln. Der obere Anforderungsbereich, der eine Hochschulausbildung voraussetzt, ist mit den Graden 65 und 100 einzugrenzen. Ausgedehnter als die anderen Bereiche - aus der Sachlage läßt sich eine Notwendigkeit gleicher Bereichsgrößen nicht vertreten - ist der mittlere Bereich, der die in das Aufgabengebiet der Höheren Wirtschaftsfachschule fallenden Anforderungen bezeichnet, anzusetzen, nämlich zwischen Grad 35 und Grad 75. Die in hohe Niveaustufen reichende Bereichsbreite ist damit begründet, daß Studienbewerber der Höheren Wirtschaftsfachschule über eine Begabung verfügen können, die hohen Ansprüchen genügt. Um solchen Personen zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten und zu beruflichem Aufstieg zu verhelfen, darf sich die Festlegung der Qualifizierungsziele nicht ausschließlich an den Einsatzbereichen der Hochschulabsolventen orientieren, sie muß auch die Ausbildungsbedürfnisse berücksichtigen. Richten sich diese auf Qualifikationen für Aufgaben, die bereits zum Aktionsbereich der Hochschule gehören, so bedeutet das Vermitteln solcher Befähigungen durch die Höhere Wirtschaftsfachschule kein Einringen in Hochschulaufgaben, da HWF-Bewerber im Normalfall für ein Hochschulstudium nicht in Betracht kommen. Übersicht 6 stellt die Anforderungsbereiche mit den zugehörigen Ausbildungsstufen metrisch dar.

Übersicht 6

Anforderungshöhen und -bereiche



43 Merkmale und Anforderungen des Einsatzbereichs von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule

431 Allgemeine Beschreibung des Einsatzbereichs

Zur Art der von Absolventen Höherer Wirtschaftsfachschulen ausübbarer Tätigkeiten geben Löbner und Franz Auskunft. Sie nennen abgeleitete dispositive Tätigkeiten mit unterschiedlichen Abstufungen des Selbständigkeitsgrades (z.B. mittlere gehobene Führungskräfte wie Abteilungsleiter, Gruppenleiter, Referenten) und "Schwerpunktstätigkeiten" in Funktionsbereichen (z.B. im Beschaffungsbereich: Klären des Bedarfs und der Bezugsmöglichkeiten, Einkaufen und Prüfen der Angebote, Bestellen und Bestellungsüberwachung, Transport)¹⁾. Wie die Ergebnisse der Umfrage bei HWP-Ab-

1) Vgl. Walther Löbner, Wilfried Franz, a.a.O., S. 10

solventen zeigen¹⁾, trifft diese Charakterisierung der Tätigkeitsfelder zwar zu, läßt jedoch nicht die Anforderungshöhen erkennen. Tätigkeiten, die als "Schwerpunkttätigkeiten" aufgeführt sind, kommen auch im unteren Anforderungsbereich vor. Anforderungs- und Schwierigkeitsgrade bestimmen sich weniger aus der Funktion als aus der Größe des Betriebes und der Funktionsstelle. "Zwei Führungskräfte", sagt Faßbender, "die in zwei verschiedenen Unternehmungen jeweils gleiche Funktionen ausüben, gehören damit nicht unbedingt zur selben Ebene von Führungskräften"²⁾. Auch Löbner und Franz erkennen die Betriebsgrößenbedingtheit von Anforderungen an, indem sie die Einsatzmöglichkeit des graduierten Betriebswirtes als Unternehmer auf bestimmte Betriebsgrößenklassen einschränken³⁾.

Um zu funktions- und größenunabhängigen Merkmalen mittlerer Qualifikationsanforderungen zu kommen, sei das von Hetzler beschriebene Punktsystem der amerikanischen Marineverwaltung mit seinen Bewertungsskalen herangezogen⁴⁾. Wegen ihrer allgemeinen, nicht auf manuelle Tätigkeiten beschränkten Anwendbarkeit eignet sich diese Methode für den hier verfolgten Zweck. Die Bewertungsskalen sind in hundert Grade eingeteilt und sporadisch mit Richtbeispielen versehen.

Auf den Bewertungsskalen der Navy's Point Method nimmt der mittlere Anforderungsbereich entsprechend der hier geltenden Fixierung⁵⁾ die Zone zwischen Grad 35 und Grad 75

1) Vgl. die Übersichten 22, 23, 24, 25 und 26 auf S. 183-188, S. 187-189, S. 191-193, S. 197-199, S. 201 f.

2) Siegfried Faßbender: Die Führungskräfte, a.a.O., S. 34

3) Vgl. Walther Löbner, Wilfried Franz, a.a.O., S. 12

4) Navy's Point Method für Evaluation Positions under the Classification Act, im folgenden genannt: Navy's Point Method. Vgl. H. W. Hetzler, a.a.O., S. 152-156

5) Vgl. S. 91

ein. Nach den gegebenen Richtbeispielen gehen Tätigkeiten mittlerer Anforderungshöhe über das Ausführen und Befolgen genauer Anweisungen hinaus; sie verlangen die Auseinandersetzung mit der gestellten Aufgabe, das Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten und die zweckmäßige Auswahl des einzuschlagenden Lösungsweges¹⁾. Solche Merkmale treffen sowohl auf Führungstätigkeiten als auch auf ihnen adäquate Tätigkeiten ausführender Art in Staff und Linie zu.

432 Merkmale mittlerer Anforderungsbereiche

Die nähere Beschreibung von Tätigkeiten mittlerer Anforderungshöhe erfolgt beispielhaft an Führungstätigkeiten.

Im Schrifttum tauchen die Begriffe "Führung" und "Leitung" mit unterschiedlichen Bedeutungen auf²⁾. Meist wird nach Schönfeld als Leitung das Gremium verstanden, das die oberste Hierarchiestelle einnimmt³⁾. "Leitung ist der zentrale Wille im Betriebe"⁴⁾. Führung kennzeichnet schlechthin Tätigkeiten von wesentlich ordnender und gestaltender Art⁵⁾. Da an ihnen "praktisch jeder Mitarbeiter irgendwie und zumindest gelegentlich" teilhat⁶⁾, definiert der Führungs-

1) Siehe die im Anhang, S. 7-13, wiedergegebenen Bewertungsskalen der Navy's Point Method.

2) Vgl. Siegfried Faßbender: Die Führungskräfte, a.a.O., S. 17 f.

3) Vgl. Hanns-Martin Schönfeld: Führungsausbildung im Betrieb. Wiesbaden 1961, S. 11. - Der Begriff "leitende Angestellte" bezeichnet nach § 5 Abs. 3 des Betriebsverfassungsgesetzes einen in seiner Zusammensetzung weit über das oberste Führungsgremium hinausgehenden Personenkreis. Vgl. Betriebsverfassungsgesetz vom 15.1.1972, BGBl. 1972 Teil I, S. 13

4) Konrad Mellerowicz: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre IV. Berlin 1968, S. 188 (Götschen Bd. 1186/1186a)

5) Vgl. Joachim Häusler: Grundfragen der Betriebsführung. Wiesbaden 1966, S. 32 f.

6) Hans Ulrich, a.a.O., S. 318

begriff umfassender als der Leitungsbegriff, er schließt Leitung ein. In institutioneller Verwendung bezeichnet er Führungsorgane.

Beinhalten bei mehr nach der betriebswirtschaftlichen Seite orientierten Autoren Führungstätigkeiten sowohl sach- als auch personenbezogene Entscheidungen¹⁾, so sehen andere den Führungssachverhalt überwiegend oder ausschließlich als interpersonales Beziehungssystem. Beispielsweise unterscheidet Häusler Führung von Ausführung dadurch, daß es sich bei Führung um einen "dynamischen Vorgang der Einwirkung auf andere" handelt²⁾. Der interpersonale Ansatz betrachtet Betriebe als zielgerichtete strukturierte Sozialgebilde, in denen Menschen zu gemeinsamem Handeln vereinigt sind³⁾; dabei hat Führung die Aufgabe, durch Koordination der Handlungsziele die Organisationsziele zu realisieren⁴⁾.

Geht es um Führung in der engeren Bedeutung eines gesellschaftlichen Phänomens, so muß der interpersonale Ansatz vorherrschen. Zur Darstellung des Gesamtkomplexes der Betriebsführung eignet sich hingegen ein weiter gefaßter Führungsbegriff besser. Kruppa warnt vor einer Überbetonung der soziologischen Betrachtungsweise der Betriebsführung, weil sie zur Bewältigung der sachlichen und wirtschaftlichen Probleme kaum beiträgt und das Primat der Zielsetzung verdrängt; er weist darauf hin, daß es bei primär soziologischer Betrachtungsweise im Einmannbetrieb

-
- 1) Vgl. Erich Gutenberg: Unternehmensführung. Organisation und Entscheidungen. Wiesbaden 1962, S. 159 f.
 - 2) Joachim Häusler, a.a.O., S. 79
 - 3) Vgl. ebenso, S. 18. - Vgl. auch Renate Mayntz: Soziologie der Organisation. Reinbek 1971, S. 43-45
 - 4) Vgl. auch Ernst Korff: Leiten und Führen. Profil und Funktionen des leitenden Angestellten. 2. Aufl., Heidelberg 1971, S. 5. Korff sieht Leiten ausschließlich sachbezogen, Führen hingegen personenbezogen.

keine Führung gibt¹⁾. Im folgenden umfaßt Führung alle Maßnahmen zur Formierung, Ordnung und Steuerung des Betriebsgeschehens. Dazu gehören unmittelbar (z.B. Anordnen) und mittelbar (z.B. Planen) auf Personen einwirkende Handlungen; diesen dispositiven Tätigkeiten stellt Gutenberg operative (sachbezogene) Tätigkeiten, Arbeitsrichtungen ohne formierende Wirkung, gegenüber²⁾. Dispositive und operative Tätigkeiten kommen im Arbeitsbereich einer Führungskraft meist nebeneinander vor; Übersicht 7 stellt Tätigkeitskategorien zusammen, die das Arbeitsfeld einer Führungskraft ausmachen können.

Übersicht 7

Tätigkeiten von Führungskräften

Dispositive Tätigkeit (Führung in umfassender Bedeutung)		Operative Tätigkeit
Mittelbar auf Personen einwirkend	Unmittelbar auf Personen einwirkend (Führung i. e.S.)	
z.B. Planen, Organisieren, Kontrollieren	z.B. Anordnen, Motivieren, Unterweisen	z.B. Bilanzieren, Verkaufen, Personal Einstellen

Dem Auftreten von Führungsaufgaben in allen Hierarchieebenen entsprechen Vielfalt und Verschiedenartigkeit von Führungstätigkeiten. Ein Berufsbild der Führungskraft, das sämtliche vorkommenden wesentlichen Tätigkeiten und Anforderungen zu-

1) Vgl. Michael Kruppa, a.a.O., S. 9

2) Vgl. Erich Gutenberg: Unternehmensführung, a.a.O., S. 159 f. - Sandigs Einteilung, die konstitutive und situationsbedingte Führungsentscheidungen kennt, eignet sich zum Beschreiben von Führungstätigkeiten weniger als die von Gutenberg. Vgl. Curt Sandig: Betriebswirtschaftspolitik. 2. Aufl., Stuttgart 1966, S. 135

treffend beschreibt, ist daher kaum erstellbar¹⁾. Das Präzisieren der Ausbildungsaufgaben macht es notwendig, zumindest wichtige gemeinsame Anforderungen an Führungskräfte herauszustellen.

Trotz aller Verschiedenheiten von Führungsaufgaben läßt sich eine grundsätzliche Gleichartigkeit feststellen²⁾. Dies hat eine Reihe allgemeiner Beschreibungen und Charakterisierungen von Führungsaufgaben entstehen lassen. So unterscheidet der Wuppertaler Kreis vier Führungsebenen: Unternehmer, obere, mittlere und untere Führungskräfte. In den Erläuterungen heißt es über mittlere Führungskräfte³⁾:

"1. Kennzeichen: Träger speziellen Auftrags mit umfassendem Verantwortungsbereich

Träger der Verantwortung für die Durchführung des speziellen Auftrags durch nachgeordnete Führungskräfte ('Linie') oder

Bearbeiter von Spezialaufgaben als ständige Funktion ohne wesentliche Exekutive ('Stab')

-
- 1) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Gibt es ein Berufsbild für unternehmerische Führungskräfte? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 5/1969, S. 83
 - 2) Vgl. Siegfried Faßbender: Führungskräfte, a.a.O., S. 19. - Kurt Junckerstorff, Walter F. Gast: Grundzüge des Management. Wiesbaden 1960, S. 59. - Walther Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 1
 - 3) Um bei der Ankündigung von Veranstaltungen zur Aus- und Weiterbildung von Führungskräften Klarheit darüber herzustellen, welche Gruppe von Führungskräften angesprochen ist, hat ein Arbeitsausschuss des Wuppertaler Kreises die Führungskräfte in typische Gruppen eingeteilt und dazu Definitionen gegeben. Diese Definitionen fungieren als Einteilungs- und Auswahlkriterien in den regelmäßig vom Wuppertaler Kreis veröffentlichten Veranstaltungskalendern "Führungskräfte fördern, - wie - wo - wann". Vgl. Siegfried Faßbender: Überbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften, a.a.O., S. 19-28. Quelle der oben wiedergegebenen Definitionen ebenda, S. 22

2. Aufgabe: a) Führung eines Sachgebietes (Teil eines Hauptarbeitsgebietes)
b) Einsatz und Überwachung der Führungskräfte der Unterstufe
3. Anforderungen: Fähigkeit, den engeren Verantwortungsbereich im Rahmen der sachlichen und persönlichen Gegebenheiten zu führen.

Erforderlich z.B. dispositive Fähigkeiten in bezug auf Planung, Organisation, Verwaltung und Kontrolle, Fähigkeit der Menschenführung, Mut zur Verantwortung, Spezialkenntnisse."

Das Bild des Tätigkeitsbereichs mittlerer Führungskräfte, das der Wuppertaler Kreis entwirft, entspricht den in den Richtbeispielen der Navy's Point Method genannten bzw. dort mittels Interpolation zu gewinnenden Anforderungsaufgaben. Folgende Merkmale kennzeichnen danach in allgemeiner Weise die Aufgaben mittleren Anforderungsniveaus:

Die zu treffenden Entscheidungen beziehen sich auf Sachverhalte, deren Komplexität durch eine begrenzte Anzahl überschaubarer Einflußgrößen bestimmt ist. Sie erfolgen im Rahmen übergeordneter Ziele und erweisen sich somit als Mittel-Zweck-Relationen, die Unsicherheit hinsichtlich der Mittel enthalten; weder lassen sich die Auswirkungen der gewählten Mittel in jedem Fall eindeutig abschätzen, noch steht die Verlässlichkeit der verfügbaren Informationen außer Zweifel. Deshalb kann sich der Entscheidungsträger nicht auf das unreflektierte Anwenden erlernter Methoden und Verfahren beschränken, er muß vielmehr mögliche Mittel erkennen, sie in ihrer wirtschaftlichen Bedeutung beurteilen und eine zweckmäßige Entscheidung treffen, die optimal sein sollte. Dazu muß er zunächst selbst entscheiden, welche seiner Kenntnisse einzusetzen sind. Personalaufgaben betreffen eine überschaubare Gruppe von unmittelbar unterstellten Mitarbeitern sowie von Führungskräften der untergeordneten Hierarchieebene. Bemerkenswert ist die Feststellung Gauglers, daß sich Führungsaufgaben

nicht selten auch auf die Subordinierten der unteren Führungskräfte beziehen, die ihre eigenen Personalführungsaufgaben wegen anderweitiger Beanspruchung oder aus Autoritätsmangel nicht wahrnehmen¹⁾.

Beschreibungen der Aufgabenkombination in mittleren Führungspositionen stimmen darin überein, daß sie dispositive Aufgaben mit Entscheidungsbefugnis in den Vordergrund stellen. Vor allen anderen Tätigkeiten von Führungskräften rangieren - das hat Brinkmann ermittelt - nach der Vorkommenshäufigkeit Planung und Organisation. Sie bilden demnach die hauptsächlichen Anwendungsgebiete von Entscheidungsakten. Es folgen Vertrieb im Inland, Personalbeschaffung und -einstellung, Aufgabenverteilung und Berichtswesen²⁾. Da Aufgaben im mittleren Bereich Mittelcharakter zukommt, umfassen Planung und Organisation hauptsächlich die Transformation von Anordnungen und Plänen der oberen Organe in konkrete Maßnahmen und Anordnungen an nachgeordnete Kräfte, des weiteren gelegentliche Repräsentation und Verwaltung³⁾, z.B. Entwurf und Überwachung des Stellenetats.

Neben Führungsstellen in Linieninstanzen umfaßt der mittlere Anforderungsbereich Stabsfunktionen. Ordnet Gaugler Inhaber von Stabsfunktionen, die eine Stabsstelle führen, der mittleren Führungsebene zu⁴⁾; so sehen andere, z.B. der Wuppertaler Kreis⁵⁾ und Faßbender⁶⁾, hinsichtlich der

1) Vgl. Eduard Gaugler, a.a.O., S. 220

2) Vgl. Gerhard Brinkmann, a.a.O., S. 156 f.

3) Vgl. Eduard Gaugler, a.a.O., S. 221 f.

4) Vgl. ebenda, S. 218

5) Siehe die auf S. 96 f. wiedergegebene Beschreibung mittlerer Führungsstellen durch den Wuppertaler Kreis.

6) Vgl. Siegfried Faßbender: Die Führungskräfte, a.a.O., S. 82

Einstufung in Führungsebenen keinen Unterschied zwischen Linien- und Stabsstellen. Als Sonderform ausführender Stellen leiten Stabsstellen ihre Aufgaben aus denen der Instanz ab, der sie beigeordnet sind¹⁾. Indem sie diese beraten, informieren, deren Aufgaben vorbereiten, abwickeln und/oder bei der Durchführung überwachen und im Rahmen der abgeleiteten Kompetenz Entscheidungen und Anweisungen treffen, üben sie Tätigkeiten aus, deren Anforderungsniveau dem der zugehörigen Linieninstanz nahekommend oder gleicht. Die Fähigkeit der unmittelbaren Personalführung kann vergleichsweise niedriger beansprucht sein; dennoch erfordert das Ausarbeiten von Anweisungen, Empfehlungen und Richtlinien, die in der Linie wirksam werden sollen, auch diese Fähigkeit in gewissem Umfang.

433 Qualifikationsanforderungen mittlerer Anforderungsbereiche

Mit Qualifikationen von Führungskräften befaßt sich ein umfangreiches Schrifttum. Vielfältige, uneinheitliche und teilweise divergierende Aussagen lassen es fraglich erscheinen, ob eine allgemein gültige Bestimmung von Führereigenschaften möglich ist²⁾.

Führungsleistungen sind nicht quantifizierbar und in ihrem Zustandekommen nur schwer zu ergründen. Sie stellen das Ergebnis der Einwirkungen mehrerer Faktoren dar, doch steht weder fest, daß dies bestimmte Faktoren sind, noch läßt sich sicher sagen, um welche Faktoren es sich handelt. Wie Dubs ausführt, haben Studien vorliegender empirischer Untersuchungen zu dem Ergebnis geführt, daß bisher kaum bekannt ist, welches Wissen und welche Fähigkeiten am mei-

1) Vgl. Erich Kosiol, a.a.O., S. 74

2) Vgl. Kurt Dahms: Über die Führung. München und Basel 1963, S. 63 f.

sten zu wirksamen Führungsleistungen beitragen¹⁾. Der Katalog der zu verschiedenen Anlässen von Führungskräften geforderten oder an ihnen festgestellten Qualifikationen erweist sich als äußerst umfangreich. Dahms berichtet von Untersuchungen, die mehr als hundert Eigenschaften nennen; der Vergleich einzelner Ergebnisse lasse bei nur 4 von 79 Eigenschaften eine größere Übereinstimmung erkennen, nämlich bei Intelligenz, Initiative, Extraversion und Humor²⁾. Unklarheit besteht auch über die inhaltliche Ausprägung geforderter Qualifikationen. Hinsichtlich der Ausbildungsrelevanz zeigt ein Blick auf Aufzählungen von Voraussetzungen erfolgreicher Führung regelmäßig, daß diese intentionaler Ausbildung nur zum Teil zugänglich sind. Dazu zwei Beispiele: Urwick³⁾ nennt als Hauptfaktoren für die kaufmännische Karriere eines Menschen u.a. "the environment into which he is born", "his social experience"; Edwards zählt an notwendigen Führeigenschaften u.a. Initiative, Weitblick, Arbeitseifer, die Gabe, sich und andere zu begeistern, Ausgeglichenheit, Entschlußkraft und Wärme auf⁴⁾.

Den einzigen Weg zu einer operationalen Umschreibung der Führungskräfteausbildung sieht Dubs in einer experimentellen Deduktion, die zunächst einzelne Leistungsfaktoren ermittelt, sie in einem Ausbildungsprogramm realisiert und anschließend auf ihre Wirksamkeit hin überprüft⁵⁾. Dabei

-
- 1) Vgl. Rolf Dubs: Unternehmungsführungslehre und ihre didaktischen Probleme. In: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre. Bericht von der wissenschaftlichen Tagung in St. Gallen vom 2-5 Juni 1971. Berlin 1971, S. 192
 - 2) Vgl. Kurt Dahms, a.a.O., S. 62
 - 3) Vgl. Lyndall F. Urwick: Management Education in American Business. New York o.J. (1954?), S. 37
 - 4) Vgl. Joseph Dean Edwards: Managernachwuchs. Ausbilden oder Abwerben? Düsseldorf 1961, S. 83
 - 5) Vgl. Rolf Dubs, a.a.O., S. 192

kann es sich lediglich um eine Auswahl von Faktoren handeln, die für das Festlegen von Prioritäten besonders wichtig erscheinen. Eine derartige Vorgehensweise eröffnet die Möglichkeit, in mehreren Schritten einer optimalen Gestaltung der Ausbildungsgänge näherzukommen.

Im Sinne des von Dubs angegebenen Weges sind als Leistungsfaktoren solche Qualifikationen in Betracht zu ziehen, denen auf Grund von Evidenz am ehesten eine Bedeutung für das Erzielen wirksamer Führungsleistungen beizumessen ist. Es handelt sich um die Qualifikationskategorien Fähigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen.

Im Vordergrund stehen Fähigkeiten, die in der Regel den Hauptzweck schulischen Ausbildungsbemühens darstellen. "Fähigkeit ist das, was eine Person tun kann"¹⁾; eine inhaltliche Charakteristik gibt Bloom mit der Kurzformel: Fähigkeiten = Fertigkeiten + Wissen²⁾. Stiefel teilt Führerfähigkeiten in technische, menschliche und soziale sowie konzeptionale Fähigkeiten ein³⁾.

Technische Fähigkeiten umfassen das Sachwissen und -können, das die Grundlage jeder Führungstätigkeit bildet und nicht ohne Effizienzverlust durch allgemeines Denk- und Urteilsvermögen ersetzbar ist. Größte Bedeutung erhalten Wissen und Können aus Gebieten der Wirtschaftswissenschaften, wie die Lehre von Wesen und Strukturen der Betriebe, wirtschaftswissenschaftlichen Methoden, betrieblichen Funktionen, betrieblichen Verfahrensweisen, zwischen- und unterbetrieblichen Beziehungen. Der Vielschichtigkeit der Integration von Betrieben mit ihren Umwelten entspricht die

1) Werner Correll: Einführung in die pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Donauwörth 1970, S. 205

2) Benjamin S. Bloom (Hg.), Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walker H. Hill, David R. Krathwohl: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel 1972, S. 49

3) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Berufsbild, a.a.O., S. 85

Vielfalt der angesprochenen Wissensbereiche. Rechtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, technische Wissenschaften, Geografie stellen neben den Wirtschaftswissenschaften wichtige Gebiete dar, jedoch genügen sie allein nicht in jedem Fall den Erfordernissen: Führungstätigkeiten verlangen universales Wissen, und zwar umso dringender, je anspruchsvoller die Position¹⁾. In Stellen, in denen entscheidungsrelevante Faktoren mehreren Wissensgebieten entstammen, verliert Spezialwissen zugunsten universalen Wissens, das dazu befähigt, ohne eingeengende Fachkenntnisse aus den tangierten Disziplinen Synthesen herstellen zu können, an Bedeutung²⁾. Das Wissen um Zusammenhänge muß über die innerbetrieblichen Interdependenzen hinaus gesamtwirtschaftliche und gesamtgesellschaftliche Beziehungen einschließen³⁾.

Menschliche und soziale Fähigkeiten betreffen Tätigkeiten im Umgang mit den menschlichen und sozialen Umwelten. Diese bestehen vor allem in Kontakten mit subordinierten und gleichgestellten Mitarbeitern, Vorgesetzten und Geschäftspartnern, mit Vertretern anderer Wirtschaftsgebilde, der Öffentlichkeit, kommunaler und staatlicher Organe. Als aktives Verhalten bedeuten menschliche und soziale Fähigkeiten Verhaltensflexibilität, die ein Anpassen des eigenen Verhaltens an die Erfordernisse einer Situation ermöglicht, um beabsichtigte Reaktionen beim Partner herbeizuführen. Es setzt soziale Wahrnehmungsfähigkeit (Feingefühl, Verständnis) voraus⁴⁾. Fähigkeiten der Mitarbeiterführung

1) Vgl. Hanns Martin Schleyer: Die Ausbildung von Führungskräften der Wirtschaft. Stuttgart 1965, S. 18 f.

2) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Berufsbild, a.a.O., S. 85

3) Vgl. Kurt Nagel, a.a.O., S. 38

4) Vgl. Joachim Häusler, a.a.O., S. 80

machen nach Zander bei mittleren Führungskräften 50 % der insgesamt geforderten Qualifikationen aus¹⁾.

Konzeptionale Fähigkeiten sind beim Transfer von Wissen und Können auf konkrete Anwendungsfälle erforderlich. Sie ermöglichen die theoretisch fundierte Problemanalyse und den systematischen Lösungsansatz. Im einzelnen gehören dazu erkennend-analytische (z.B. für das Herstellen von Beziehungen zwischen Variablen oder das Bestimmen einer Situation), begreifend-analytische (z.B. für das Erfassen möglicher Beziehungen zwischen scheinbar isolierten Erscheinungen) und kognitive Fähigkeiten²⁾ (z.B. für das Erkennen und Abgrenzen des Wesentlichen vom Nebensächlichen, das Treffen einer Entscheidung).

Eigenschaften, die eine Führungskraft unbedingt aufweisen muß, lassen sich mangels ausreichender Kenntnisse von Wesen und Wirkungsweisen der Führung nicht eindeutig festlegen. Es ist nicht von der Hand zu weisen, daß bestimmte Eigenschaften durch andere bei gleicher Führungswirkung substituierbar sind. So soll nicht einmal Intelligenz zu den unerläßlichen Führungseigenschaften gehören³⁾. Als allgemein notwendig, wenn auch u.U. partiell ersetzbar, erscheinen Verantwortungs- und Leistungsbewußtsein, Initiative und Entscheidungsfähigkeit, Sorgfalt, Beweglichkeit.

Wichtige Voraussetzungen für den Eintritt in Führungsschichten bilden auch Einstellungen, persönliche Haltungen⁴⁾. Zu solchen Einstellungen gehören die Identifikation

1) Vgl. Ernst Zander: Taschenbuch für Führungstechnik. 3. Aufl., Heidelberg 1970, S. 11

2) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Berufsbild, a.a.O., S. 85 f.

3) Vgl. Kurt Dahms, a.a.O., S. 63

4) Vgl. Friedrich Fürstenberg: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft. Stuttgart 1962, S. 125

mit den Unternehmenszielen, das Bejahen des Rechts auf privates Eigentum, das Anerkennen bestimmter politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ordnungen, die soziale Verpflichtung.

Von den aufgeführten Qualifikationskategorien kann keine von vornherein als vorrangig oder inferior gelten. Wenn ein Ausbildungsgang die Aufgabe übernommen hat, zu Führungsleistungen oder ihnen vergleichbaren Leistungen zu befähigen, muß er grundsätzlich jede Anforderungsart berücksichtigen. Alternativen zu einer solchen uneingeschränkten Aufgabe können darin bestehen, Segmente aus dem Anforderungskatalog zum Gegenstand einer Ausbildung zu erheben. Eine Ausbildung mit eingeschränkter Aufgabenstellung ergänzt und verbessert vorhandene Qualifikationen der Auszubildenden; die Vermittlung nicht berücksichtigter Qualifikationen weist sie der Kompetenz anderer Institutionen oder der Selbsterziehung zu.

Ebenso wie spezielle Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Führungslehrgänge, Verkaufsseminare), die bereits erworbene Qualifikationen auf bestimmten Gebieten erweitern und vertiefen, muß die Höhere Wirtschaftsfachschule die Berufstüchtigkeit ihrer Studienbewerber durch Vervollkommen vorhandener Fähigkeiten erhöhen. Ihre Aufgabe ist jedoch umfassender: Als Einrichtung, die eine universelle, in breiten Tätigkeitsbereichen anwendbare Qualifizierung bewirken soll, darf sie sich nicht auf das Vermitteln ausgewählter Fähigkeiten, z.B. Fachwissen, beschränken; sie muß bei ihren Bemühungen sämtliche Qualifikationsanforderungen der in Betracht kommenden Stellen soweit berücksichtigen, wie es auf schulische Weise möglich ist, d.h. sie muß mit pädagogischen Mitteln auf den Erwerb von Fähigkeiten, Eigenschaften und Haltungen einwirken. Es gehört nicht zu den Aufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschule,

Qualifikationen zu vermitteln, die sich pädagogischer Einwirkung verschließen oder nur wenig zugänglich zeigen.

44 Die Bildungs- und Ausbildungsaufgaben

441 Grundfragen und Grundanforderungen

4411 Allgemeingültigkeit

Eine auf berufliche Ertüchtigung zielende Ausbildung setzt die Kenntnis der vorkommenden Berufsaufgaben voraus. Da heute in Betrieben allgemein die Regel gilt, "daß sich der jeweils Vorgesetzte auf die Bearbeitung und die Entscheidung von Ausnahmefällen beschränken sollte"¹⁾, nehmen die Aufgaben mit ansteigendem Niveau einer Position in der Hierarchie an Vielfalt und Uneinheitlichkeit zu. Letztlich ist jeder Fall der Praxis in seiner Problem- und Datenkonstellation einmalig. Besteht in den unteren Hierarchiestufen noch eine gewisse Aufgabenhomogenität, so wachsen die Unterschiede von Instanz zu Instanz, so daß generelle Regelbarkeit der Aufgabenbearbeitung zunehmend durch jeweils neu zu entwickelnde Lösungsverfahren zu ersetzen ist. Da sich dies bereits im mittleren Aufgabenbereich auswirkt, ist nicht genau bekannt, wie die Aufgaben beschaffen sind, auf die die Ausbildung vorbereiten soll. Ferner ist zu beachten, daß betriebliche Aufgaben, Probleme und Lösungsoperationen im Zeitablauf einem Wandel unterliegen. Skowronek bemerkt dazu²⁾:

"Die Veränderung unserer Lebensumstände aufgrund wissenschaftlicher und technologischer Fortschritte geschieht so rasch, daß man kaum vorrücken kann, welche spezifischen Kenntnisse ein Schüler von heute in

¹⁾ Vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 26.

²⁾ Helmut Skowronek: Lernen und Lernfähigkeit. München 1968, S. 149.

seinem Erwachsenen-Leben morgen nötig haben wird. Auf manchen Gebieten veralten Einzelkenntnisse in wenigen Jahren."

Unter den angeführten Aspekten läßt sich die umfassende unterrichtliche Behandlung sämtlicher in Betracht zu ziehender Aufgaben durch genaue Aufgabenbeschreibung und Erarbeiten konkreter, fallbezogener Behandlungsanweisungen nicht realisieren. Die Befähigung, den Erfordernissen variierender Aufgabenstellungen durch Entwickeln von Lösungswegen für neu auftretende Probleme gerecht zu werden, kann nur in einer Ausbildung mit allgemeingültigen Inhalten eintreten; der Grad an Allgemeingültigkeit muß umso höher liegen, je differenzierter sich die zu erfüllenden Aufgaben stellen¹⁾. Ein Höchstmaß an Allgemeingültigkeit kommt formalen Fähigkeiten wie dem Beherrschen von Denkmethoden zu. Sie treten daher bei der Ausbildung von Kräften für den mittleren Anforderungsbereich in Konkurrenz zu materialen Ausbildungsinhalten. Löbner gibt der Denkschulung an der Höheren Wirtschaftsfachschule den Vorrang vor Kenntnisvermittlung²⁾. Der Weg zur Allgemeingültigkeit führt über die modellhafte, theoretische Stoff- und Problembehandlung.

4412 Wissenschaftlichkeit

Die in den Erlassen des rheinland-pfälzischen Kultusministers vom 20.12.1965 und 14.2.1967³⁾ geforderte wissen-

1) Vgl. Heinz Dieter Möser: Über den "Berufsschulcharakter" der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 11/1969, S. 483

2) Vgl. Waltner Löbner: Höhere Wirtschaftsfachschule und Hochschule, a.a.O., S. 147

3) Vgl. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 20.12.1965, a.a.O., § 2. - Vereinbarung der KMK, Erlaß vom 14.2.1967, a.a.O., Art. 1. - Nach § 2 des Erlasses vom 20.12.1965 soll die Höhere Wirtschaftsfachschule "auf wissenschaftlicher Grundlage eine höhere Bildung vermitteln". Art. 1 des Erlasses vom 14.2.1967 sagt: "Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Ausbildung ..."

schaftliche Fundierung der Ausbildung begründet sich aus der Notwendigkeit allgemein anwendbarer Denk- und Arbeitsmethoden.

Wissenschaft, auf das Gewinnen systematisch zusammenhängender Erkenntnisse gerichtet, unterscheidet sich von Wissen dadurch, daß sie neben dem "Wie" auch das "Warum" in den Erkenntnisprozeß einbezieht¹⁾. Wissenschaftliches Vorgehen ist durch möglichst lückenloses Erfassen eines abgegrenzten Teilbereichs der realen Welt gekennzeichnet, durch Beobachten der unternommenen Schritte, folgerichtigen Erkenntnisaufbau, Sichern und geordnetes Zusammenfügen der systematisch und methodisch gewonnenen Erkenntnisse²⁾. Durch ihre Vorgehensweise qualifiziert sich Wissenschaft als Instrument zum Durchdringen neuartiger Sachverhalte. wissenschaftlich fundiertes Einsichtigmachen von Bildungsgütern vermag durch Offenlegen der Systembindungen, der wirkenden Ursachen und des Weges der Erkenntnisgewinnung und -sicherung neben materialen Bildungsinhalten die formalen Fähigkeiten zur selbständigen Erkenntnisgewinnung zu vermitteln und den Sinn für den Wahrheitsgehalt von Aussagen zu fördern.

Wissenschaftsbestimmtheit muß nicht ausschließlich höheren Bildungsgängen vorbehalten bleiben. Vielmehr empfiehlt der Deutsche Bildungsrat Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode für den Unterricht auf jeder Altersstufe. Bezogen auf Bildung bedeutet Wissenschaftsorientiertheit, "daß die Bildungsgegenstände ... in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften er-

1) Vgl. Josef de Vries: Wissenschaft. In: Walter Brugger (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. 8. Aufl., Freiburg 1961, S. 350 f. - Mike von Savigny: Wissenschaftstheorie. In: Görres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon Recht Wirtschaft Gesellschaft, Bd. 11. 6. Aufl., Freiburg 1971, Sp. 737-767

2) Vgl. Karl Holzamer: Wissenschaft. In: Görres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon Recht Wirtschaft Gesellschaft, Bd. 11. 6. Aufl., Freiburg 1963, Sp. 873 f.

kannt und entsprechend vermittelt werden. Der Lernende soll in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen" ¹⁾. Über das Ziel des Bewußtmachens hinaus muß die Höhere Wirtschaftsfachschule mit wissenschaftlich fundierter Ausbildung die formalen Fähigkeiten vermitteln, die die unmittelbare Anwendung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen ermöglichen ²⁾.

Wie es das Wesen wirtschaftlicher Objekte erfordert, umfaßt wissenschaftlich fundierte Ausbildung das Arbeiten mit Theorien und Modellen ³⁾. Um praktischen Anforderungen zu genügen, muß der HWF-Absolvent Theorien und Modelle entwickeln und analysieren können; er muß in der Lage sein, reale Sachverhalte in Modellform zu bringen bzw. sie in Modellen wiederzuerkennen. Im Vordergrund solcher Ausbildung steht der Nachvollzug von bereits abgeschlossenen Erkenntnisprozessen. Das Gewinnen originärer Erkenntnisse an realen oder konstruierten Sachverhalten bildet dazu eine vorteilhafte Ergänzung und Vertiefung. Mit Blick auf die Einsatzbereiche der Absolventen bietet es sich an, Erkenntnisse der Grundlagenforschung auf Fälle aus der Praxis zu übertragen und umzuformen.

Die Frage der Anwendungsbreite wissenschaftlichen Vorgehens ist unter dem Gesichtspunkt der Rationalität des Einsatzes pädagogischer Mittel zu beantworten: Ein zeitaufwendiges

- 1) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 33
- 2) Zur Bedeutung wissenschaftlichen Arbeitens für Persönlichkeitsbildung - ein Ziel der HWF-Ausbildung - und formale Schulung vgl. Wolfgang Iwan: Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe der höheren Schule. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. IV. Freiburg 1955, Sp. 997-999
- 3) Zu den Begriffen "Theorie" und "Modell" vgl. Edmund Heinen, a.a.O., S. 14-16

Erarbeiten von Erkenntnissen läßt sich vertreten, wenn es gründlicher als andere Methoden fundiertes Begreifen und die Fähigkeit zu selbständigem Urteilen und Entscheiden herbeiführt. Ist Wissenschaftlichkeit für die Belange der Ausbildung unabdingbar, so bedeutet dies nicht, daß sie ausnahmslos angewandt werden muß und kann. Sofern wissenschaftliche Arbeitsweisen materiale Bildungsinhalte vermitteln wollen, müssen sie sich auf Stoffe mit engem Bezug zur Wirtschaftspraxis konzentrieren und Fragen von überwiegend erkenntnistheoretischer Bedeutung außer acht lassen. Die Kommission für die Ausbildung von Betriebswirten an Höheren Wirtschaftsfachschulen sagt hierzu¹⁾:

"Dies bedingt, daß eine wirtschaftswissenschaftliche Grundbildung besonderer Art angestrebt wird, die im Gegensatz zur Ausbildung an der Universität nicht primär auf die wissenschaftliche Theorie und Systematik zielt, sondern den betriebswirtschaftlichen Anwendungsbereich bevorzugt."

Auch Preitz befaßt sich mit der Stellung wissenschaftlicher Lehrinhalte und Methoden in der Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule. Mit Blick auf die mitunter bemerkbare Theoriefeindlichkeit im Unterricht dieser Schulen nennt er die Überbetonung des Praktischen "ebenso falsch wie die zuweilen geäußerte Ansicht, die Betriebswirtschaftslehre ... nur nachträglich beschreibend und erklärend"²⁾ einzusetzen; er plädiert für die Verwendung

1) Kommission für die Ausbildung von Betriebswirten an Höheren Wirtschaftsfachschulen: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Denkschrift vom 1.3.1966 (unveröffentlicht), S. 2. - Diese Kommission (29 Organisationen, Vorsitz Fritz Wilhelm Haruach) ist auf Anregung des Rationalisierungs-Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft aus dem beim Deutschen Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V. bestehenden "Arbeitskreis Höhere Wirtschaftsfachschule" hervorgegangen und hat die Aufgabe, an der Gestaltung und Entwicklung der Höheren Wirtschaftsfachschule mitzuwirken.

2) Otto Preitz: Die Problematik der Betriebswirtschaftslehre in der Höheren Wirtschaftsfachschule. In: Der Merkur-Bote, Heft 4/1965, S. 211 f.

"praktisch verwertbarer theoretischer Erkenntnisse"¹⁾ und sieht die Grenze der Theorie im Unterricht dann erreicht, "wenn das Ergebnis der Abstraktion für die Wirtschaft von keiner Bedeutung mehr ist"²⁾.

Verfolgt theoretische Stoff- und Problembehandlung berufspraktische bzw. methodisch-didaktische Ziele, bleiben mögliche Einwände, die sie als praxisfremd einstufen, also gegenstandslos. Theorie und Praxis bedingen einander, da reales Geschehen und reale Sachverhalte auf Modelle reduzierbar sind und sich vielfach erst in der Form der modellhaften Reduktion dem verstehenden Betrachten erschließen. Wenn die Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule praxisbezogen sein will, verliert sie diese Eigenschaft nicht durch theoretische Behandlung von Aufgaben und Problemen aus der Praxis. Theoretische Ausbildung bedeutet Rationalisierung der Berufsausbildung, denn die vielfältigen praktischen Aufgaben lassen sich innerhalb eines vertretbaren Zeitraumes auf konkrete Weise nicht umfassend behandeln.

Dem Wesen einer Berufsausbildungsinstitution entsprechend hat Wissenschaft an der Höheren Wirtschaftsfachschule die Funktion eines pädagogischen Mittels zur Berufsertüchtigung. Das Betreiben von Wissenschaft um der Erkenntnis willen läßt sich aus den Schulzielen nicht begründen. Auch angewandte Wissenschaft, etwa das Entwickeln praktisch verwertbarer Verfahren für Betriebe, erhält Berechtigung nur aus der

-
- 1) Derselbe: Die Höhere Wirtschaftsfachschule als Bildungseinrichtung, a.a.O., S. 517
 - 2) Derselbe: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 187. - Anwendbarkeit der Betriebswirtschaftslehre ist heute ein Postulat der meisten Forscher. Vgl. Werner Kirsch: Die entscheidungs- und systemorientierte Betriebswirtschaftslehre. In: Günter Blugos u.a. (Hg.): Wissenschaftstheorie und Betriebswirtschaftslehre. Düsseldorf 1972, S. 155

Ausbildungsfunktion. Allgemeine, nicht praxisbezogene Wissenschaft eignet sich nur begrenzt zum Fördern ausbildungsrelevanter Fähigkeiten. Hierzu gibt Dubs den Hinweis, es sei längst bekannt, daß es einen allgemeinen Transfer, der durch Bildung in wenigen Stoffgebieten maximale Förderung intellektueller Fähigkeiten ermöglicht, nicht gibt; Lernen ist viel gegenstandsgebundener als man gemeinhin annimmt¹⁾.

4413 Praxisbezogenheit

Das Postulat der Praxisbezogenheit leitet sich aus der Berufsertüchtigungsaufgabe ab²⁾. Das Lernziel der Höheren Wirtschaftsfachschule ist - so Möser - die abhängige Variable beruflicher Anforderungen³⁾.

Das Adjektiv "praxisbezogen" in Verbindung mit der Höheren Wirtschaftsfachschule führt bei vielen Personen - auch bei HWF-Studenten in der ersten Studienzeit - zu dem Mißverständnis, Praxisbezogenheit der Ausbildung mit unmittelbarer Anwendbarkeit oder unmittelbarer Übertragbarkeit von Ausbildungsinhalten auf die Betriebspraxis gleichzusetzen. Die Aufgabenvielfalt im Beruf bringt es aber mit sich, daß praxisbezogene HWF-Ausbildung keine Berufserfektivität in der ganzen Breite möglicher Aufgabenstellungen vermittelt.

Praxisbezogenheit bedeutet das Ausrichten der Ausbildung an den Anforderungen der Berufspraxis, d.h. die Auswahl von Ausbildungsmaßnahmen erfolgt nach dem Kriterium ihrer Eignung zum Erhöhen der Berufstüchtigkeit. Das besagt nicht,

1) Vgl. Rolf Dubs, a.a.O., S. 191

2) Praxisnahe Studium, das sich nur an den jeweiligen Anforderungen der Praxis orientiert, kann innovative Fähigkeiten neutralisieren. Vgl. Wolfgang Armbruster: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Berlin 1971, S. 191

3) Vgl. Heinz Dieter Möser: Didaktik, a.a.O., S. 17

daß Berufspraxis in den Unterricht einbezogen werden muß. Auf Praxisanforderungen läßt sich sowohl praktisch, durch unmittelbares Tun, als auch theoretisch vorbereiten; es ist nur eine Frage der Ausbildungsökonomie, in welchem Verhältnis theoretische und praktische Methoden zum Einsatz kommen. Möser fordert für die an der Höheren Wirtschaftsfachschule zu lehrenden Stoffe - in Anlehnung an Blohm - die "Anwendbarkeit dritter Stufe", die dadurch gekennzeichnet ist, daß zwischen Lehrstoff und Anwendungsfall ein Analogieverhältnis besteht. Die Anwendbarkeit erster Stufe (unmittelbare Anwendbarkeit, z.B. Rechenverfahren) und zweiter Stufe (Anwendbarkeit nach situationsbedingter Veränderung, z.B. Verfahren des betrieblichen Rechnungswesens) kommen nur für "gewisse Verfahrenstechniken" bzw. für die "hier spärlich vertretene Kaufmannstechnik" vor¹⁾.

Voraussetzung einer praxisbezogenen Gestaltung der Ausbildung ist die ständige Beschaffung von Informationen über die in den Betrieben auftretenden Aufgaben und die eingesetzten Verfahren. Daraus resultierende Erkenntnisse bilden die Grundlage für das Festlegen von Ausbildungsmaßnahmen und das Verändern bestehender Ausbildungskonzeptionen. Darüber hinaus sind die Fortschritte der Wissenschaft zu beachten, damit Erkenntnisse, die künftig in Betrieben Anwendung finden können, angemessen und rechtzeitig in die Ausbildung einbezogen werden. Die Vermittlung zukunftssträchtiger Kenntnisse und Fertigkeiten vermag den Wert der Ausbildung auch dann zu erhöhen, wenn sie zur Zeit in der Praxis erst wenig oder noch nicht gefragt sind.

Berufsfertigkeit bedeutet die Fähigkeit, Berufsaufgaben mit den durch die Ausbildung erworbenen Kenntnissen und Fertig-

1) Derselbe: Berufsschulcharakter, a.a.O., S. 483

keiten ohne ausgedehnte Einarbeitung erfüllen zu können. Bei HWF-Absolventen ist sie durch die Berufsgrundausbildung und die weitere Berufspraxis für die entsprechenden Anforderungsbereiche ohne weiteres gegeben, kaum hingegen für die Anforderungsbereiche, auf die die HWF-Ausbildung zielt. In diesen liegt keine Berufserfahrung vor, und es bleibt fraglich, ob bzw. für welche Anforderungen Übungen während des Studiums in dem Umfang und in der Form stattfinden können, daß sie Berufsfertigkeit herbeiführen.

Die Aufgabenstellung schließt das Vermitteln weiterer Berufsfertigkeit nicht ausdrücklich ein. Mit den Qualifikationen der Studienbewerber ist eine Basis vorhanden, die nach Studienabschluß das sofortige Ausüben einer Berufstätigkeit ermöglicht und von hier aus nach Einarbeitung und gegebenenfalls zusätzlicher Ausbildung Berufsfertigkeit in weiteren Tätigkeitsbereichen erschließt¹⁾.

Die Ausbildung zur Berufsfertigkeit müßte sich auf Qualifikationen für enge Einsatzbereiche spezialisieren. Das würde die berufliche Beweglichkeit einschränken. Mobilität und Fluktuation sind aber zu Grundtatsachen der modernen Arbeitswelt geworden²⁾; sie verlangen eine Ausbildung, die breite Berufsfelder eröffnet und es vermeidet, die Möglichkeiten der Tätigkeitsbereichswahl bereits zu einem Zeitpunkt zu schmälern, in dem die zukünftigen Neigungen, Fähigkeiten und Chancen noch nicht klar absehbar sind. Ver-

1) Für Hochschulen ist die Frage, ob sie zur Berufsfähigkeit oder zur Berufsfertigkeit ausbilden soll, noch nicht entschieden. Um ihren Absolventen den sofortigen Zugang zu einer ersten Berufstätigkeit zu bereiten - anders als HWF-Absolventen verfügen Hochschulstudenten im Normalfall nicht über umfangreiche Berufserfahrungen -, schlägt Dubs als Ergänzung der zur Berufsfähigkeit führenden Ausbildung Spezialisierung in einem Bereich vor, die begrenzte Berufsfertigkeit vermittelt. Vgl. Rolf Dubs, a.a.O., S. 189 f.

2) Vgl. Hermann Röhrs, a.a.O., S. 302

schiebt sich das Fixieren auf einen begrenzten Tätigkeitsbereich in die Zeit der Berufsausübung nach dem Studium, so vermindert sich das Risiko einer Fehlentscheidung, und zugleich verzögert sich der Eintritt der Berufsfertigkeit in dem gewählten Bereich. Die Alternative zwischen der Erhaltung der Berufsmobilität und der frühzeitigen Berufsfertigkeit ist unter dem Gesichtspunkt größtmöglicher Sicherheit für den Absolventen im allgemeinen zugunsten der Mobilität zu entscheiden¹⁾.

4414 Allgemeine und spezialisierte Ausbildung

Die Vielfalt der für HWF-Absolventen in Betracht kommenden Einsatzbereiche wirft die Frage nach der zulässigen und möglichen Breite der Ausbildung und dem vertretbaren Maß einer Minderung der Berufsmobilität auf.

Strebt allgemeine Ausbildung eine umfassende Qualifizierung an, die ein weites Feld von Einsatzmöglichkeiten in der Wirtschaft eröffnet, so beschränkt sich Spezialausbildung auf Teilbereiche, in denen sie vertiefte Qualifikationen vermittelt. Jede Form der Ausbildung, die einen Anstieg beruflicher Fähigkeiten herbeiführen kann, bleibt zielkonform und daher grundsätzlich zulässig. Als Ausbildungsziele sind daher sowohl die allgemeine als auch die spezialisierte Berufsqualifizierung in Betracht zu ziehen.

Allgemeine Ausbildung, die sich nicht betont bestimmten Einsatzbereichen zuwendet, befindet sich in einem Dilemma, das Ulrich wie folgt beschreibt²⁾:

1) Zur Problematik der beruflichen Mobilität vgl. Gisela Stütz: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt/Main 1970, S. 105-110. Siehe auch S. 114-121 dieser Arbeit.

2) Hans Ulrich, a.a.O., S. 63

"Der umfassend ausgebildete Betriebswirtschaftler, der an jedem beliebigen Posten in jeder beliebigen Unternehmung erfolgreich eingesetzt werden kann, stellt ein Idealbild dar, das nicht mehr verwirklicht werden kann. Beim Grad der Arbeitsteilung in der Praxis und dem Umfang des an den einzelnen Posten jeweils notwendigen Wissens wäre eine solche breite Ausbildung in vernünftiger Zeit nicht durchzuführen und käme einer erheblichen Verschwendung gleich. Dem steht die Tatsache gegenüber, daß Betriebswirtschafts-Studenten in einer freien Gesellschaftsordnung nicht wissen können, welche Stellen sie im Verlauf ihrer späteren praktischen Tätigkeit einnehmen werden und sich mit Recht auch eine gewisse Wahlfreiheit vorbehalten."

Wie die Ausführungen Ulrichs erkennen lassen, besteht das Problem darin, daß auch eine breite Ausbildung Tiefe aufweisen muß. Folglich kann allgemeine Ausbildung nicht mit der erforderlichen Intensität auf einen Bereich qualifizieren, dessen Größe sich aus der Summe aller Teilbereiche bestimmt. Vielmehr muß sie sich beim Erstellen des Ausbildungsprogramms an denjenigen Aufgaben orientieren, die in allen Betrieben normalerweise auftreten; auf die aus ihnen ableitbaren Anforderungen muß sie so eingehend vorbereiten, daß sich die Aufgaben grundsätzlich nach Einarbeitung erfüllen lassen. Doch sind auch darunter noch Aufgabengebiete anzutreffen, in denen Berufsfertigkeit eine speziell vertiefte Ausbildung erfordert, z.B. Datenverarbeitungstechnik, Marktforschung, Steuerwesen.

Das Problem der allgemeinen Ausbildung ist nicht mit einem hohen Grad an Allgemeingültigkeit zu lösen, der das Vordringen zum Konkreten verhindert; steigende Transferanforderungen müßten die Anwendbarkeit allgemeingültiger Kenntnisse beeinträchtigen. Zudem kann abstrakte Ausbildung zu beliebiger Gestaltung des Studienprogramms und zu einem Abschieben der Ausbildungsaufgaben auf andere Institutionen führen¹⁾. Obwohl dieser von Ulrich vertre-

1) Vgl. ebenda, S. 63

tenen Ansicht zuzustimmen ist, bleibt festzustellen, daß der weitere Erwerb von Fähigkeiten im Anschluß an das HWF-Studium zu befürworten ist, sofern er sich auf Gebiete beschränkt, die betriebsspezifische Besonderheiten darstellen oder ihrer Eigenart nach nur unter den Bedingungen der Betriebspraxis dem Fähigkeitserwerb offenstehen. Darüber hinaus erscheint die Abgabe von Ausbildungsaufgaben zwar nicht ausgesprochen wünschenswert, sie läßt sich jedoch unter Beachtung der zeitlich begrenzten Möglichkeiten nicht umgehen. Irgendwann im Berufsleben tritt üblicherweise eine Spezialisierung ein, und wenn die Schule nicht darauf vorbereitet hatte, müssen andere Institutionen diese Aufgabe wahrnehmen.

Zum Herstellen von Beziehungen zwischen allgemeinen Ausbildungsinhalten und realen Sachverhalten und Problemen eignet sich das Heranziehen konkreter Beispiele, die, wenn es sich aus didaktischen Gründen anbietet, durchaus bestimmten Teilbereichen bevorzugt entnommen werden können und so beim Vermitteln allgemeiner Ausbildungsinhalte akzidentell Vertrautheit mit den Gegebenheiten dieser Teilbereiche erzeugen. Die Kombination des Allgemeinen mit dem Konkreten kann und soll während des gesamten Studiums durch punktuelles Einfügen von Praxisbeispielen an geeigneten Stellen innerhalb der einzelnen Lerngebiete erfolgen (Übersicht 8). Ein anderer Weg zu konkretisierender Tiefe und Anwendungsnähe besteht darin, die allgemeine Grundausbildung durch systematisches Vertiefen in Teilbereichen zu ergänzen, bei dem "die Spezialisierung eher gering zu halten ist"¹⁾. Er erfordert eigenständige Studiengänge innerhalb der Ausbildung und kombiniert allgemeine und spezialisierte Ausbildung. Eine solche Kombinationsform, die überdies punktuelle Vertiefungen in ihren allgemeinen Teilen zuläßt, hat sich an den meisten Höheren Wirtschaftsfachschu-

1) Ebenau, S. 64

len, den sogenannten Bündelschulen, durchgesetzt; zur Kennzeichnung des Spezialisierungsgrades ist das Adjektiv "maßvoll" gebräuchlich geworden¹⁾. Übersicht 9 stellt die in Rheinland-Pfalz seit 1969 praktizierte Form der maßvollen Spezialisierung dar, die in den beiden letzten Studiensemestern jeweils 16 von 25 Wochenstunden für zwei Spezialgebiete verwendet²⁾.

Übersicht 8

Punktuelle Vertiefung

Semester

6	///	///
5	///	///
4	///	///
3	///	///
2	///	///
1	///	

Übersicht 9

Systematische Vertiefung
(Modell Rheinland-Pfalz)

Semester

6		
5		
4		
3		
2		
1		

Unschraffiert: Allgemeine Ausbildung

Schraffiert: Vertiefte Ausbildung

Die Bedeutung partieller Vertiefung liegt nicht nur darin, daß sie in den Vertiefungsgebieten anwendbare Fähigkeiten vermittelt und so die Berufsfertigkeit erhöht; in erster Linie fungiert sie als notwendiges Medium zur Realisierung pädagogischer Ziele. Exemplarisches Vertiefen soll

- 1) So tritt Nüße für eine Ausbildung "sowohl allgemeiner als in maßvoller Weise auch spezieller Art" ein, Dörr spricht von einer "maßvollen Berufsfeldorientierung". Vgl. Konrad Nüße: Staatliche Höhere Wirtschaftsfachschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/1962, S. 149 f. - Kurt Dörr, a.a.O., S. 23
- 2) Vgl. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 24.7.1969, a.a.O.; bis dahin erstreckte sich die Spezialisierungsphase über die drei letzten Studiensemester; vgl. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 20.12.1965, a.a.O.

Stufen unterschiedlicher Anwendungsnähe überbrücken und die Sach- und Beziehungszusammenhänge allgemeiner Ausbildungsinhalte verdeutlichen. Dabei zeigen sich die Möglichkeiten, Grenzen und Methoden der Verwendung allgemeingültiger Kenntnisse, und es entsteht Transfererfahrung. Äußerungen von HWF-Studenten aus den Jahren 1965 bis 1971 erweckten den Eindruck der Unsicherheit über Möglichkeiten und Wege der Wissensanwendung im Beruf und brachten den Konflikt zwischen dem Wunsch nach noch größerer Praxisnähe und dem erforderlichen Grad an Abstraktion zutage.

Allgemeingültige Ausbildungsinhalte befinden sich in einer Zone der Unverbindlichkeit, in der wesentliche Merkmale realer Aufgaben wegen der isolierenden Betrachtungsweise unberücksichtigt bleiben. Komplexität von Sachzusammenhängen, unvollständige Sachinformation, vielfältige Einflußfaktoren und Interdependenzen kommen nur bei praxisnaher Problembehandlung zum Vorschein. Auch die Erkenntnis, daß die Lösung einer Aufgabe gegebenenfalls Kompromisse verlangt oder zu nur unbefriedigenden Ergebnissen führt, stellt eine Bereicherung der Ausbildung dar.

Im Gegensatz zur Berufspraxis, die als charakteristisches Merkmal fachübergreifende Kenntnis- und Methodenanwendung aufweist, steht die Fächerung der Ausbildungsinhalte. Konkretisierendes Vertiefen erfüllt die wichtige Funktion, beim Lösen von Problemen die Fächerisolation zu überwinden und mehrere Wissensgebiete zu integrieren.

Eine allgemeine Ausbildung, die exemplarisch anwendungsnahe Schwerpunkte setzt, mindert nicht die Berufsmobilität der Absolventen. Die Berufswahlmöglichkeiten engen sich umso stärker ein, je umfangreicher die Vertiefungs- und Spezialisierungsphasen gestaltet sind. Der in den Bündelschulen angewandte Kompromiß dient sowohl den pädagogi-

schen Erfordernissen und einer gewissen Berufsfertigkeit als auch der Berufsmobilität. Wie eine Umfrage bei Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Nürnberg zeigt, war im Befragungszeitpunkt nur jeder dritte Befragte in einem Arbeitsgebiet tätig, das seinem Wahlpflichtbereich entspricht¹⁾.

Teilbereiche, auf die sich spezialisierte Ausbildung bezieht, repräsentieren Ausschnitte aus dem Gesamtbereich, der für HWF-Absolventen zur Berufsausübung in Betracht kommt. Teilbereiche lassen sich nach Wirtschaftszweigen (z.B. Versicherung, Außenhandel), betrieblichen Funktionsbereichen (z.B. Verkauf, Leitung), betrieblichen Verfahrenstechniken (z.B. Datenverarbeitungstechnik, Organisationstechnik) und nach Teilgebieten der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre (z.B. Steuerwesen, Revision) bilden²⁾.

Auch die Präparation auf Tätigkeiten in Teilbereichen kann sich nicht auf das Erteilen fallbezogener Anweisungen beschränken, obwohl die Einsatzgebiete im Vergleich zu denen der universalen Ausbildung enger begrenzt sind. Aufgaben mittlerer Anforderungshöhe treten in ihrem Wesen nach in jeder Position differenziert auf, und auch in Teilbereichen verändert der Fortschritt die Formen der Aufgaben, so daß situationsbezogenes Ausbildungswissen der Veraltungsgefahr unterliegt. Daher muß auch die Spezialausbildung allgemeines Grundlagenwissen aus dem Gebiet der Wirtschaftswissenschaften mit einem allgemeingültig gehaltenen Akzent bei den Besonderheiten des Teilbereichs vermitteln; auf dieser

1) Vgl. Siegfried Bergmann: Der graduierte Betriebswirt und sein Einsatz in der Wirtschaft. In: Der graduierte Betriebswirt, Heft 4/1970, S. 240. Die Umfrage fand im Frühjahr 1970 statt.

2) Zur Einteilung der Betriebswirtschaftslehre vgl. Günter Wöhe: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 10. Aufl., München 1970, S. 15-19

Basis kann dann die engere Spezialisierung aufbauen. Sie befaßt sich vertieft mit den Gegebenheiten und Methoden des Spezialgebietes; dabei bedient sie sich zum Teil eines hohen Maßes an Konkretheit, zum Teil kann sie im engeren Rahmen eines speziellen Wissensgebietes nicht auf Allgemeingültigkeit verzichten.

Spezialausbildung verleiht den Studienbewerbern für Tätigkeiten in dem Spezialisierungsbereich höhere Berufsqualifikationen als es eine allgemeine Ausbildung vermag. Kann sich der Wissenschaftsrat aus Gründen der Berufsmobilität nicht zur Empfehlung eines auf Berufsbilder spezialisierten Studiums entschließen¹⁾, so ist es bei Gängen die von Führungskräften verlangte Qualifikationsstruktur, die sie dazu bestimmt, sich gegen eine übertriebene Spezialisierung bei der Ausbildung des Unternehmensnachwuchses zu wenden²⁾.

Spezialisierung ist "die Domäne einer jeden berufsfördernden Erwachsenenbildung und damit auch der HWF"³⁾. Wie eine allzu enge Spezialisierung eignet sich auch ein extrem hoher Grad an Allgemeingültigkeit wenig für eine wirksame und nachhaltige Qualifikationsverbesserung. Die weite Verbreitung, die der Schultyp mit breiter allgemeiner Grundausbildung und einer Spezialisierungsphase in den oberen Studiensemestern in der Bundesrepublik gefunden hat⁴⁾, mag die hohe Einschätzung, die die Berufsmobilität erfährt, widerspiegeln. Da die meisten Höheren Wirtschaftsfach-

1) Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur, Bd. 1, a.a.O., S. 54

2) Vgl. Brigitte Gägen, a.a.O., S. 51

3) Walther Löbner: Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis, a.a.O., S. 85

4) Vgl. die Studentafeln Höherer Wirtschaftsfachschulen in: Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer, a.a.O., S. 76-139

schulen, darunter auch die beiden rheinland-pfälzischen Schulen, Bündelschulen darstellen, befassen sich die weiteren Ausführungen mit dieser Schulform.

4415 Ausbildungsniveau

Die Festlegung des Ausbildungsniveaus¹⁾ muß zum einen die von den Einsatzbereichen ausgehenden Anforderungen und zum anderen den bei den Studienbewerbern voraussetzbaren Bildungs- und Ausbildungsstand beachten. "Lernprozesse können scheitern," - so der Deutsche Bildungsrat - "weil die Ausgangskenntnisse der Lernenden falsch eingeschätzt oder gar nicht geklärt wurden"²⁾. Für jede Förderung von Kaufleuten stellt sich zunächst das Basisniveau als jener Bildungsstand dar, über den ein Kaufmann im Normalfall verfügt, der Abschluß von Hauptschule und Berufsgrundausbildung.

Von seiten der Berufsanforderungen erweist sich hingegen ein höheres Niveau als notwendig. Die im mittleren Bereich zu erfüllenden Aufgaben verlangen Qualifikationen, deren Niveau stellenweise dem der Hochschuleausbildung gleicht, muß auch eine Reihe von Kenntnissen in mittleren und oberen Positionen gleichermaßen vorhanden sein. "Hinsichtlich des Stoffgehalts überschneiden sich der Bildungskanon der Fachschule und der der Hochschule an vielen Stellen."³⁾ Auf das Erfordernis eines relativ hohen Ausbildungsniveaus deutet auch die bei der Kenntnisvermittlung anzuwendende Wissenschaftlichkeit hin.

1) Zum Begriff "Niveau der Ausbildung" vgl. Gerhard Brinkmann, a.a.O., S. 167-187. Brinkmann operationalisiert den Niveaubegriff mit dem Grad der Wissenschaftlichkeit einer Ausbildung. Den Bildungsgängen der höheren Klassen in den Gymnasien spricht er z.B. eine mittlere Wissenschaftlichkeit zu (S. 168).

2) Deutscher Bildungsrat: Strukturplan, a.a.O., S. 78

3) Walther Löbner: Höhere Wirtschaftsfachschule und Hochschule, a.a.O., S. 145

Orientiert sich das Festlegen des Niveaus an der Bildungslücke zwischen der Berufsgrundausbildung und der Hochschule, so gelangt sie zu einer beträchtlichen Niveauspanne, und es fragt sich, ob die Höhere Wirtschaftsfachschule analog grundständigen höheren Schulen in abgestuften Niveaulagen die gesamte Spannweite berücksichtigen soll. Der Weg, in einem Unterbau die Voraussetzungen zu schaffen, auf denen die Ausbildung für mittlere Anforderungen aufbaut, also nacheinander zuerst eine gehobene und dann eine höhere Bildung zu vermitteln, ist grundsätzlich als geeignet anzusehen. Indessen besteht kein dringender Grund, ihn zu begehen, da Institutionen, die zu gehobener Bildung führen, vorhanden sind. Neben Berufsfachschulen, Realschulen und höheren Schulen bieten die kaufmännischen Berufsaufbauschulen Kaufleuten Gelegenheit, auf der Grundlage des Hauptschulabschlusses und praktischer Berufskenntnisse eine gehobene Bildung zu erwerben. Somit kann die Höhere Wirtschaftsfachschule auf dem Niveau eines mittleren Bildungsabschlusses aufbauen, ohne daß eine Lücke in der Folge der Bildungsgänge entsteht.

Das Wesen der Stoffe einer Ausbildung für den gehobenen kaufmännischen Anforderungsbereich bringt es mit sich, daß ein niedrigeres Ausgangsniveau als das eines mittleren Bildungsabschlusses für ein wirksames Steigern der Qualifikationen nicht ausreicht. Sowohl vom Inhalt als auch von der Darstellbarkeit her geben sich die Stoffe zu erheblichen Teilen kompliziert und schwierig¹⁾. Die Vorbereitung auf mittlere Anforderungsnöhen verlangt weiterhin praktische Berufserfahrung, gewonnen an verantwortungsvollen Tätigkeiten, und im Beruf erworbene Lebenserfahrung, um auf realistische Weise Situationen und Probleme aus der

1) Vgl. Erich Dauenhauer: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes - Eine Begründung kaufmännischer Erwachsenenbildung vom Stoff her -. In: Der Merkur-Bote, Heft 3+9/1965, S. 514 f.

Betriebspraxis behandeln zu können. Indem die Kultusministerkonferenz in ihren Beschluß vom 14./15.6.1966 in die Zugangskonditionen neben einer abgeschlossenen Berufsgrundausbildung und einem mittleren Bildungsabschluß auch weitere Berufspraxis aufnahm¹⁾, hat sie die genannten Erfordernisse der Ausbildung berücksichtigt. Derartige Studienbedingungen liegen auf einer höheren Ebene als Fachschulreife und Realschulabschluß²⁾.

Hohe Niveauanforderungen bei Aufnahmevoraussetzungen wirken auf den Zugang zum Studium selektiv. Ein weniger anspruchsvolles Qualifikationsziel als das beschriebene, etwa das Befähigen für einfache Tätigkeiten im breiten Bereich mittlerer Anforderungen, kommt mit einem niedrigeren Ausbildungsniveau und leichter überwindbaren Zugangsschranken aus. Es erlaubt bei weniger elitären Zügen glatten Anschluß an die Berufsgrundausbildung. Solche Alternativen lassen sich von der Aufgabenstellung her begründen; sie sollten sich indessen hinreichend deutlich von bestehenden Bildungs- und Ausbildungsgängen abheben.

4416 Allgemeinbildung und allgemeines Wissen

44161 Begründungen

Im Schrifttum erhobene Forderungen nach der Vermittlung allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens lassen nicht immer klar erkennen, welche Vorstellungen die Autoren mit solchen Aussagen verbinden.

-
- 1) Vgl. Vereinbarung über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15.6.1966, a.a.O., Artikel 10
 - 2) Die neu geschaffene Berechtigung "Fachhochschulreife" ermöglicht den Zugang zum Studium an einer Fachhochschule. Sie steht in keiner Beziehung zur Höheren Wirtschaftsfachschule, deren Bestehen mit der Errichtung der Fachhochschule endet.

Obwohl der in dem Sprangerschen Tripel grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung gegebene Bedeutungsinhalt des Allgemeinbildungsbegriffs noch als maßgeblich gelten kann¹⁾, kennt der Sprachgebrauch weitere Begriffsausdeutungen. So formulierte Stenzel 1962, also in einer Zeit, in der Höhere Wirtschaftsfachschulen ihr Zielsystem entwickelten, eine dreifache Bedeutung: Erstens erscheint Allgemeinbildung allgemein im Gegensatz zu spezieller Berufsbildung, zweitens möglichst umfassend und vielseitig im Sinne universaler Kraftbildung, und drittens ist sie eine Bildung, die aus dem begrenzten Fachwissen ins begrifflich Allgemeine durchstößt²⁾.

Nachdem sich die Auffassung, daß Bildung nicht an bestimmte Bildungsgüter gebunden ist, immer mehr durchgesetzt hat, verliert es an Bedeutung, Bildung und Bildungsgeschehen durch Hinzufügen besonderer Attribute nach den tragenden Bildungsgütern zu klassifizieren. Wo es im neueren pädagogischen Schrifttum um Bildung geht, tauchen daher die nach Stoff- und Wissensgebieten klassifizierenden Bildungsmerkmale nur noch selten auf³⁾. Den Begriff der allgemeinen Bildung gebraucht Röhrs lediglich im Sprangerschen Sinn⁴⁾, und Groothoff benutzt ihn im Zusammenhang mit der Forderung, Bildung müsse eine umfassende Hermeneutik des Daseins unter den Bedingungen der Zeit entstehen lassen, überhaupt nicht⁵⁾.

1) Vgl. Hermann Röhrs, a.a.O., S. 304

2) Vgl. Arnold Stenzel: Allgemeinbildung und berufsbezogene Hochschule. Gedanken zur Idee der Pädagogischen Hochschule. In: Bildung und Erziehung, Heft 12/1962, S. 710

3) Vgl. z.B. Herwig Blankertz, a.a.O., S. 28-50. - Klaus Schaller: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 35-50. - Karl Hermann Schäfer: Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation. In: Ebenda, S. 105-132

4) Vgl. Hermann Röhrs, a.a.O., S. 304 und 369

5) Vgl. Hans-Hermann Groothoff: Bildung. In: Derselbe (Hg.): Pädagogik, a.a.O., S. 41 und 43

Ob der Terminus Allgemeinbildung in Aussagen zu Aufgaben der Höheren Wirtschaftsfachschule die Sprangersche Bedeutung meint, läßt sich nicht eindeutig erkennen; oft ist jedoch aus dem Kontext zu folgern, daß allgemeine Bildung eine grundlegende Bildung bedeuten soll.

Zwei Begründungskomplexe sind zu nennen, aus denen sich die Notwendigkeit ergibt, an der Höheren Wirtschaftsfachschule allgemeine Bildung zu vermitteln. Zum einen liegt Bildungsanspruch der Studienbewerber vor, der die bei Kaufleuten mit Hauptschulabschluß vorhandenen Bedürfnisse nach höherer allgemeiner Grundbildung¹⁾ befriedigen will. Deutlich kommt die Aufgabe der Höheren Wirtschaftsfachschule, eine individuelle Bildung zu vermitteln, bei Franke in der Forderung nach humaner Bildung zum Ausdruck, die "dazu beiträgt, daß der Absolvent sich in den rechten Bezügen seines Lebens weiß"²⁾.

Mit Hinweis auf die gestiegene Wertschätzung von Reichtum und hohem Lebensstandard verlangt Preitz, Bildungsarbeit soll eindringlich zeigen, "daß echtes Menschentum dort beginnt, wo es sich über die äußeren Güter hinaus geistig-seelischen Werten zuwendet". Dieser Forderung läßt sich entsprechen, "indem man das Denk- und Erlebnisvermögen über Fachkenntnisse hinaus breiter entfaltet und zu einem Verständnis der geschichtlichen Entwicklungen, des Verstehens der in der Sprache und im Kunstwerk überlieferten Versuche des Welterfassens und der Weltbegreifung sowie zum Erleben des Wahren, Schönen und Guten als Werte an sich und zum rechten Verstehen dieses Lebens führt"³⁾. Das daraus re-

1) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 152

2) A. Franke: Die Weiterbildung des Kaufmanns durch die Höhere Wirtschaftsfachschule vom Standpunkt des Unternehmers. In: Bd. 92 der Veröffentlichungen des DVKB, a.a.O., S. 81 (wört teilweise gesperrt)

3) Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 94 f. (zwei Zitate)

sultierende Postulat an die Ausbildung beinhaltet das Einbeziehen von Bildungsgütern aus der Ästhetik und das Einsichtigmachen des Wertes kultureller Güter und Leistungen.

Pragmatische Bedeutung erhält die humanitäre Bildungsmotivation durch die Tatsache, daß das HWF-Studium eine Veränderung des sozialen Status der Studienbewerber intendiert. Daraus entsteht die Aufgabe, auch mit der Bildung auszurüsten, die es ermöglicht, die mit der Statusänderung verbundenen Adaptionsprozesse zu bewältigen. Diese Seite der humanitären Bildungsmotivation beleuchtet Kahlert von der Situation der Ingenieurschule aus, die sich analog auf die Höhere Wirtschaftsfachschule übertragen läßt¹⁾:

"Die Ingenieurschule ist eine Aufstiegsschule par excellence. Für etwa 65 % ihrer Besucher bedeutet der Studienabschluß (im Vergleich zu den Väterberufen) eine Statusverbesserung, für viele sogar über eine weite soziale Distanz hinweg. Den Schwierigkeiten, die beim Wechsel des sozialen Milieus auftreten, muß die Ingenieurschule mehr als bisher ihre Aufmerksamkeit zuwenden. Dadurch leistet sie ihren Studierenden Lebenshilfe."

Zum anderen erfordert die erfolgreiche Tätigkeit in anspruchsvollen Positionen neben fachlichen Qualifikationen persönliche Reife, die verantwortungsvolles Urteilen über vielseitig integrierte Sachverhalte erlaubt. "Ein hoher Grad der allgemeinen Bildung (ist) in der Tat die entscheidende Voraussetzung ..., um heute und noch mehr in der Zukunft einer Führungsaufgabe entsprechen zu können"²⁾. Wirkungen von Führungsleistungen beschränken sich nicht auf die Betriebssphäre; sie tangieren vielmehr weite Bereiche der Umwelt: private Ziele der Mitarbeiter, Aktions-

1) Helmut Kahlert: Die Aufgabe allgemeiner Fächer an der Ingenieurschule. Darstellung - Analyse - Kritik - Vorschlag. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 7/1968, S. 529

2) Hanns Martin Schleyer, a.a.O., S. 18

möglichkeiten der Geschäftspartner, Infrastruktur des Standortgebietes, gesamtwirtschaftliche Ziele. Zu derart weitreichenden Aufgaben mangelt es den Führungskräften nach Meinung Schnabels an humanistischer Bildung; notwendig sei, "zu einem Nachdenken über das Wesen der Kultur und über das, was von einem Kulturvolk erwartet wird, zu erziehen"¹⁾. Auch Junckerstorff und Gast, die die Integration der Betriebe in die verschiedenen Umwelten und die sich daraus ergebenden Qualifikationsanforderungen herausstellen, neben die Bedeutung des Kulturellen eigens hervor²⁾.

Die berufliche Begründung für solche allgemeine Bildung beruht auf der Tatsache, daß die von einer Entscheidung betroffenen Umweltbereiche vielfältige, zum Teil inkompatible Ansprüche an den Entscheidungsträger richten, die das Setzen von Prioritäten und damit verantwortbare Werturteile verlangen.

Somit besteht die Aufgabe der Ausbildung darin, die Studenten zu verantwortungsvollem Handeln in allen Lebensbereichen zu befähigen. Sie umfaßt die intellektuelle Ausrüstung zu bewußter Selbstverwirklichung und Lebensbewältigung und zum Erstellen von Rangfolgesystemen moralischer Normen³⁾. Eine Voraussetzung dazu bilden Informationen über die Faktoren, die die Situation, in der dieses Handeln wirksam wird, formen und geformt haben.

Die Forderung nach allgemeinem, breitem Wissen steht in Verbindung zu der nach allgemeiner Bildung. Wie das Bildungspostulat hat sie eine Wurzel im persönlichen, die andere im beruflichen Sektor.

-
- 1) Franz Schnabel: Die humanistische Bildung im 20. Jahrhundert. In: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Heft 83 der Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Bonn 1963, S. 25
 - 2) Vgl. Kurt Junckerstorff, Walther F. Gast, a.a.O., S. 67
 - 3) Vgl. Joseph Hubertus Huijts: Gewissensbildung, Geteilte Verantwortlichkeit. Köln 1969, S. 119 f.

Die Begründung aus dem Persönlichen liegt im Bildungsanspruch der Studienbewerber. "Es ist für ein Individuum in sich befriedigend, einen hohen Grad intellektueller Beherrschung seiner Umwelt zu erreichen. Es gehört zu seiner Emanzipation, unabhängig von äußeren Zwecken oder Nutzungsmöglichkeiten, über möglichst weitreichende Fähigkeiten der Einsicht und des Urteils zu verfügen."¹⁾

Berufsausbildung vermag auch zur Persönlichkeitsentfaltung zu führen; das Zurechtfinden in den vielfältigen Realitäten des Berufs verlangt jedoch umfassendes Wissen, dessen Breite über das unmittelbar erfahrene Berufswissen hinausgeht. Somit ergibt sich aus berufsbezogener Sicht die Notwendigkeit breiten Wissens im mittleren Anforderungsbereich. Das Beachten vielfältiger Einflußfaktoren aus jedem Wissensbereich ist zwingend. Je anspruchsvoller eine Führungsposition ist, "umso mehr erwartet der Betrieb, daß der Mann an der Spitze ein Generalist sei"²⁾.

44162 Probleme und Möglichkeiten des Vermittelns allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens

Zweifellos stellt das Vermitteln allgemeiner, vielseitiger Bildung neben einer Fachausbildung umfangreiche Anforderungen an eine Ausbildungsinstitution. In seinen Ausführungen über "allgemeine Fächer" in der Ingenieurausbildung bezeichnet es Kahlert als unrealistisch, im "Nebenamt" zu sicheren Einsichten in Grundphänomene und Grundprobleme der Lebenswirklichkeit führen zu wollen³⁾. Schlieper lehnt es ab, daß Höhere Wirtschaftsfachschulen neben ihren eigentlichen berufsbezogenen Aufgaben auch Aufgaben allgemeiner grundbildender Schulen übernehmen sollen. Er will jedoch

1) Helmut Skowronek, a.a.O., S. 150

2) Hanns Martin Schleyer, a.a.O., S. 19. Ebenso Kurt Nagel, a.a.O., S. 37

3) Vgl. Helmut Kahlert, a.a.O., S. 524

nicht unmittelbar berufsbezogene Bildungsgüter dann in den Lehrplan einbeziehen, wenn sie sich aus dem allgemeinen Erziehungsziel der Schule ergeben¹⁾. Ein folgerichtiges und der Eigenart des Schultyps entsprechende gestaltetes Stoffprogramm erhöht die Aussichten der Fachschule, das unorganische Hereinnehmen fremder Bildungsgüter schwächt hingegen von vornherein ihre Position²⁾. Nach Kahlert liegt die Begründung für Teilgebiete der "allgemeinen Fächer" in der unzureichenden Vorbildung der Studenten, sie zwingt dazu, an der Ingenieurschule allgemeines grundlegendes Wissen - sozusagen, als Nachholaufgabe - anzubieten³⁾.

Es kann nicht befriedigen, der Höheren Wirtschaftsfachschule in erheblichem Maß Ersatzfunktionen zuzuweisen. Begünstigt allgemeines Wissen die beruflichen Qualifikationen, so beeinträchtigt das Unterrichten der erforderlichen Stoffe die Berufsertüchtigung, indem es Studienzeit beansprucht. Trotz Bedenken ist der Höheren Wirtschaftsfachschule - das bestimmt die gestellte Aufgabe - die Funktion des Vermittelns allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens zuzusprechen, so daß sich lediglich die Frage nach dem "Wie" stellt.

Problematisch bleibt die inhaltliche Fixierung des Begriffs der allgemeinen Bildung. Peege zeigt an einigen Beispielen, daß das, was für den einen Berufsbildung darstellt - z.B. die Kenntnis der romantischen Dichtung für den Verkäufer in der Buchhandlung - für den anderen Allgemeinbildung be-

1) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 155

2) Vgl. Edgar Berndt, a.a.O., S. 108

3) Vgl. Helmut Kahlert, a.a.O., S. 525

deutet¹⁾. Jede Art von Wissen kann Berufswissen sein und zu Berufsbildung führen. Meint aber "allgemein" das Gegenteil von "begrenzt", so entsteht die Forderung nach universaler Bildung. Bei dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaften kann aber universale Bildung nicht mehr das Ziel einer Bildungsinstitution ausmachen, falls sie überhaupt jemals als realisierbares Ziel fungiert haben sollte²⁾. Allgemeinbildung ist daher nur im Sinn des Sprangerschen Tripel zu verstehen. Sie stellt ein erst in der Lebensbewältigung erreichbares Ziel dar; soll die Höhere Wirtschaftsfachschule zu ihr hinführen, so muß sie die in der Berufsbildung liegende Vermittlerfunktion ergreifen und mit ihren spezifischen Ausbildungsinhalten ausfüllen. "Aufgabe der Fachschule für Kaufleute muß es sein," - so Berndt - "in das Ganze von seinem Teil Wirtschaft aus einzudringen und es von hier aus zu erschließen"³⁾.

Erweist sich der Durchbruch zur Allgemeinbildung an begrenzten Bildungsbereichen als möglich, so kann die Schule der Forderung nach Wissensbreite durch exemplarisches Vorgehen schwieriger nachkommen. Selbst die Aufnahme einer Reihe von Fächern aus verschiedenen Wissensgebieten bietet - bei erheblicher Inanspruchnahme von Studienkapazität - keine Gewähr für hinlängliche Vollständigkeit. Ein Ausweg ist darin zu sehen, statt Wissen bestimmte Einstellungen zu Wissen und Wissenserwerb exemplarisch zu vermitteln und formale Fähigkeiten auszubilden, die zu permanentem selbständigem Wissenserwerb befähigen. Es ist somit Offenheit für alle Wissensgebiete zu erzeugen und die Notwendigkeit der umfassenden Information zu verdeutlichen, die keine enzyklopädische, sondern eine an aktuellen Bezügen orientierte

1) Vgl. Joachim Peege: Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik, a.a.O., S. 114

2) Vgl. Edgar Berndt, a.a.O., S. 107

3) Derselbe, ebenda, S. 108

Breite aufweisen soll. Damit muß sich die Aufforderung an die Studenten verbinden, sich der Begegnung und Auseinandersetzung mit Wissensbereichen nicht zu entziehen, vielmehr sie herbeizuführen.

Das Ausgliedern des Erwerbs breiten Wissens aus dem Ausbildungsprogramm verlangt Anleitungen, die junge Menschen in die Lage setzen, sich selbst in den Wissensgebieten zurechtzufinden, Wissensquellen zu finden und zu erschließen, Stoffe kritisch zu verarbeiten, zu reflektieren und zu beurteilen. Eine unabdingbare Voraussetzung für selbständigen Wissenserwerb liegt in der Vermittlung ausgewählter Kenntnisse grundsätzlicher Art, etwa wissenschaftstheoretische Grundlagen, Einführen in fachgebietstypische Denkweisen von Philosophie, Politik, Ästhetik und Naturwissenschaften her.

4417 Persönlichkeitsbildung

Persönlichkeit ist nach Allport "die dynamische Organisation derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die sein charakteristisches Verhalten und Denken determinieren"¹⁾. In umfassender Bedeutung meint Persönlichkeitsbildung Einwirken auf die Gesamtstruktur der Persönlichkeit, also auch auf Anlagen, Begabungen, Funktionen im Individuum, die Verhaltensweisen determinieren. Wollen erzieherische Maßnahmen bestimmtes Verhalten erreichen, so ist dies durch Veränderung der Struktur und/oder der Strukturelemente der Persönlichkeit grundsätzlich möglich²⁾.

1) Gordon W. Allport: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim 1970, S. 28

2) Vgl. hierzu Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie. 5. Aufl., Göttingen 1970

Eine Begründung für die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung findet sich in den von Führungspositionen ausgehenden Persönlichkeitsanforderungen. So hält es Schleyer für "offensichtlich" wesentlich, daß Führungskräfte als aufgeschlossene, gefestigte und kraftvolle Persönlichkeiten erscheinen¹⁾. Nach Franke gehören das Verstehen der Ordnung, in der sich wirtschaftliches und gesellschaftliches Leben vollzieht, ein vielseitiges Wissen und die Entfaltung der gesamten Persönlichkeit zu den Voraussetzungen für erfolgreiches Wirken in der Mittelschicht der Betriebe. Zunehmend verlangt die Wirtschaft - so Franke - Persönlichkeiten, "die sich für das betriebliche und gesamtwirtschaftliche Geschehen verantwortlich fühlen, die ihren Wirkungskreis geistig zu verarbeiten und sittlich zu durchdringen sich bemühen"²⁾; sie sollen Risiken nicht scheuen, nach Behauptung der eigenen Persönlichkeit streben, sich nicht von Sicherheitsstreben und Unterwürfigkeit hemmen lassen. Die Notwendigkeit der genannten Persönlichkeitsanforderungen begründet er mit dem Hinweis, auch in mittleren Führungsstellen führten solche "Bildungslücken" häufiger zum Scheitern als der Mangel an Spezialkenntnissen. Schanz sieht ein Bildungsziel der Höheren Wirtschaftsfachschule darin, "die Entfaltung der Studierenden zu selbständigen und urteilsfähigen Persönlichkeiten zu fördern"³⁾. Schließlich sei noch der Deutsche Verband für das kaufmännische Bildungswesen angeführt, der sich für das Hinführen der Absolventen "zu einem durchgeistigten und nach sittlichen Normen ausgerichteten Leben und zum Verständnis sozialer Probleme" ausspricht⁴⁾.

1) Vgl. Hanns Martin Schleyer, a.a.O., S. 14

2) A. Franke, a.a.O., S. 79

3) Heinrich Schanz, a.a.O., S. 145

4) DVkB: Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen. Material zu Bd. 84 der Veröffentlichungen des DVkB, a.a.O., S. 7

Bedingt durch die genetischen Persönlichkeitsdeterminanten¹⁾ sind die Grenzen der Möglichkeiten schulischer Einflußnahme auf die Persönlichkeitsgestaltung bereits relativ eng gezogen. Auch Persönlichkeitszüge, die grundsätzlich Umgebungseinflüssen offenstehen, bereiten erzieherischen Einwirkungen mitunter erhebliche Schwierigkeiten. Dubs sagt, daß bestimmtes Verhalten "zwar definiert, aber ohne 'Ernstsituation' kaum nachhaltig trainiert werden kann"²⁾; höchstens ein größeres Problembewußtsein sei erreichbar, das auf spätere Verhaltensweisen wirkungslos oder bestenfalls kurzfristig wirksam bleibt. Zur tatkräftigen, entscheidungsbereiten, kontaktfreudigen und durchsetzungsfähigen Persönlichkeit erziehen zu wollen, erscheint, wenn dies auch nicht völlig außerhalb des Möglichen liegt³⁾, für normale schulische Verhältnisse wenig erfolgversprechend. Nach Bühler bleiben die am häufigsten angewandten Maßnahmen der Fremd- und Selbsterziehung im allgemeinen erfolglos, "wenn es sich um die Erziehung tieferdringender Persönlichkeitsänderungen handelt"⁴⁾.

Obwohl bestimmte Persönlichkeitsstrukturen unter anforderungsorientierten oder humanitären Aspekten anstrebenswert erscheinen und entsprechende Strukturänderungen in Grenzen - auch wenn die Persönlichkeit bereits eine gewisse Form angenommen hat - möglich sind, fragt es sich, ob die Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule auf die Gestaltung des persönlichen Verhaltens, besonders auf sogenannte Führeigenschaften, hinwirken soll. Diese Frage ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der zielge-

-
- 1) Vgl. hierzu Gordon W. Allport: Gestalt und Wachstum, a.a.O., S. 57. - Derselbe: Werden der Persönlichkeit. Bern und Stuttgart 1958, S. 31-34
 - 2) Rolf Dubs, a.a.O., S. 193
 - 3) Hier ist auf Methoden zum Entscheidungstraining (Planspiel, Fallstudie) hinzuweisen.
 - 4) Charlotte Bühler: Psychologie im Leben unserer Zeit. München und Zürich 1962, S. 150 f.

richteten Zweckmäßigkeit, sondern auch nach der moralischen Zulässigkeit und Verantwortbarkeit zu beantworten¹⁾.

Zurückhaltung beim Festlegen von anzustrebenden Persönlichkeitszügen erscheint zum einen in Anbetracht der Subjektivität des Wertens geboten, insbesondere bei standortbedingt so unterschiedlich beurteilten Eigenschaften wie Diszipliniiertheit, Durchsetzungsvermögen und "Cleverness", zum anderen in Anerkennung des Selbstbestimmungsrechtes der Studierenden. Wie das Festlegen der Persönlichkeitsbildung auf ein bestimmtes Leitbild zukünftige Konfliktsituationen implizieren kann, deutet Möser beispielhaft an²⁾: Die meist als sittlich wertvoll erachtete Fühlsamkeit ist dem Betrieb, der Beherrschung der Umstände erfordert, wesentlich unangemessen.

In der menschlichen Entwicklungsphase der Altersgruppe von HWE-Studenten - Ende des Jugendalters und frühes Erwachsenenalter - sind die eigenen Bemühungen um den Aufbau der Persönlichkeit noch nicht abgeschlossen³⁾. Pädagogische Zurückhaltung bei der Persönlichkeitsbildung darf daher nicht zur Reduktion des Studiums auf nur fachwissenschaftliche Ausbildung führen. Vielmehr erscheint es mit Blick auf die Altersstufe der HWE-Besucher angemessen, nach Grundsätzen der Erwachsenenbildung das Persönlichkeitsproblem bewußt zu machen, damit die Studenten Wesen und

1) Zur Diskussion um das Wertproblem in der Bildungstheorie vgl. Karl-Hermann Schäfer: Emanzipatorische und kommunikative Didaktik. In: Derselbe, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 133-166. - Derselbe: Didaktik, a.a.O., S. 105-121

2) Vgl. Heinz Dieter Möser: Berufsschulcharakter, a.a.O., S. 484

3) Vgl. Heinz Rempeln: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. 16. Aufl., München und Basel 1969, S. 648 f.

Bedeutung der Persönlichkeit und ihrer eigenen Persönlichkeitszüge erkennen und diese der Selbsterziehung erschließen können. In der Erwachsenenbildung - Höhere Wirtschaftsfachschulen befinden sich an der "Nahtstelle" von Jugend- und Erwachsenenbildung¹⁾ - kann und darf der Andragoge nach Thilo Castner nicht mehr erziehen, sondern lediglich den Weg zur Selbsterziehung zeigen²⁾. Auch Peege verneint das Vorliegen einer ausgesprochenen Erziehungsaufgabe für Höhere Wirtschaftsfachschulen³⁾.

Als Voraussetzung zur Selbsterziehung ist das Persönlichkeitsphänomen im Unterricht wertneutral zu behandeln. Das Wesen der Persönlichkeit, ihre Bedeutungen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben, die Problematik der sogenannten führungsrelevanten Eigenschaften und die Möglichkeiten des Einwirkens auf Persönlichkeitsentwicklung und -struktur sind offenzuliegen. Gelegenheiten für solche Klarstellungen bieten sich in jedem Lehrfach, besonders aber in denjenigen, die menschliche und soziale Beziehungen zur Sprache bringen: Unternehmensführungslehre, betriebliches Personalwesen, Psychologie, Soziologie. Möglichkeiten zur aktiven Verhaltensentwicklung finden sich überall im Leben, auch in einer Ausbildung. So können die Studenten Eigenschaften wie Genauigkeit, Sorgfalt und Beständigkeit an den Aufgaben erwerben, die ihnen die Ausbildung stellt, wenn sie vom Dozenten dazu Anregungen erhalten. Setzt die Ausbildung besondere, zur Verhaltensentwicklung geeignete Methoden ein (Beispiel: ein die Entscheidungsfähigkeit übendes Unternehmensplanspiel), so muß

-
- 1) Walther Löbner: Gegenwartsprobleme bei der Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1962, S. 256
 - 2) Vgl. Thilo Castner: Methodische Hinweise zum Erwachsenenunterricht: Unterrichtsstil und Person des Erwachsenenbildners. In: Der Merkur-Bote, Heft 8+9/1965, S. 554
 - 3) Vgl. Joachim Peege: Industrieschulen, a.a.O., S. 214

deren persönlichkeitsbildende Wirkungsweise bekannt sein, damit die Studenten die gebotene Chance erkennen und wahrnehmen können.

Die Fähigkeit, Einstellungen und Haltungen einnehmen zu können, verlangt, daß deren Relevanz und Notwendigkeit sowie die Beziehungszusammenhänge, in die sie integriert sein können, geklärt sind. Sowohl im Bereich des Sachlichen wie des Geistig-Sittlichen sind Transparenz und die Möglichkeit zum selbständigen Herstellen weiterer Transparenz herbeizuführen, damit Urteile intellektuell fundiert erfolgen. Verantwortung als Haltung entsteht durch Prozesse des Prüfens und Entscheidens; sie darf nicht als Verpflichtung zugunsten von Teilbereichen der Gesellschaft oder der persönlichen Spure prädestiniert sein. In der heutigen Zeit, in der Erziehung tiefem Mißtrauen begegnet, müssen optimale Information und eingehende Diskussion die Stelle spekulativer Gesinnungs- und Charakterbildung einnehmen¹⁾.

Das Ziel der Ausbildung in bezug auf die Förderung der persönlichen Entwicklung besteht darin, die Möglichkeiten zur Realisation einer Persönlichkeit zu eröffnen, der die Lebensbewältigung gelingt, die Lebensziele aufstellen und in andere Zielsysteme einordnen kann. Nach Möser besteht dieses Ziel - er nennt es das "sittliche Lernziel" - "im Grunde darin, die persönliche Identität gegenüber Gruppen- und Sachzwängen zu sichern und das Ausformen von Persönlichkeiten zu ermöglichen"²⁾. Dazu muß die Ausbildung Aufgeschlossenheit für die merantretenden Ansprüche und Zwänge herbeiführen, Klarheit des Denkens, Fähigkeit und Bereit-

1) Vgl. hierzu Klaus Schaller: Pädagogik der Kommunikation. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft, a.a.O., S. 63-95

2) Heinz Dieter Möser: Berufsschulcharakter, a.a.O., S. 484 f. (2 Zitate)

schaft zu Urteil und Kritik, Fähigkeit zum Treffen und Durchsetzen von Entscheidungen. Das fundiert vertiefte Auseinandersetzen mit Fachproblemen, das deren Bildungsgehalt erschließt, erfordert über den engen Bereich des Fachwissens hinausgehende Informationen und begründet somit nochmals die Notwendigkeit, zum Erwerb breiten Wissens zu befähigen. Schließlich geht es "um Persönlichkeitsformung durch Entwicklung der Denk- und Urteilsfähigkeit an Hand von Kenntnissen derjenigen Zusammenhänge, die für das wirtschaftliche und soziale Leben inner- und außerhalb des Berufs von besonderer Bedeutung sind"¹⁾.

4418 Interdisziplinäre Ausbildung

Interdisziplinäre Ansätze haben sich nicht nur in der Grundlagenforschung beim Gewinnen neuer Erkenntnisse bewährt²⁾, auch die Alltagsarbeit in Positionen, in denen Probleme aus vielseitig integrierten Sachverhalten zu lösen sind, zwingt zum Zusammenfassen von Kenntnissen und Methoden aus mehreren Wissensgebieten³⁾. Dabei kommt es zu Kombinationen sowohl verschiedener Gebiete aus den Wirtschaftswissenschaften (z.B. Finanzierung unter Aspekten der Steuerbelastung) als auch mit Gebieten außerhalb der Wirtschaftswissenschaften (z.B. geografische, politische, sozialpsychologische, technische und betriebswirtschaftliche Determinanten des Absatzerfolges bei der Absatzplanung). Will eine Ausbildung auf solche Aufgaben vorbereiten, muß sie interdisziplinär oder multidisziplinär⁴⁾ vorgehen.

1) Waltner Löbner: Ausbildungsstätten, a.a.O., S. 3

2) Vgl. F. de P. Hanika: Modernes Managementdenken. Wiesbaden 1969, S. 12 f. - Ralf-Bodo Schmiat: Wirtschaftslehre der Unternehmung. Stuttgart 1969, S. 18

3) Vgl. Edmund Heinen, a.a.O., S. 264

4) Vgl. Joachim H. Knoll: Tatbestände und Probleme der Führung und Führungsbildung in Wirtschaft und Verwaltung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 16.8.1969, S. 26

Stiefel behauptet sogar, die Fähigkeit, die Synthese mehrerer Fachgebiete zu erreichen, sei wichtiger als der Besitz von Fachkenntnissen¹⁾.

Eine Methode sach- und problemgerechter Ausbildung besteht darin, Problembereiche zu bilden und sie im Unterricht geschlossen zu behandeln. In solchen Problembereichen tauchen Einzelprobleme in allen Beziehungszusammenhängen auf. Das Vermitteln der Ausbildungsstoffe in Form von Problembereichen stößt jedoch auf die Schwierigkeit, daß zugleich umfangreiche Wissensanforderungen aus verschiedenen Gebieten auftreten; dabei zwingt die Eigengesetzlichkeit der Stoffanforderungen je Problembereich meist dazu, bei der Stoffanbietung didaktische Aspekte zurückzustellen. Auf diese Weise häuft sich punktuelles Wissen an, das sich in keiner fachsystematischen Beziehung befindet. Das Lernen durch Addition von Einzelerkenntnissen stellt für die Höhere Wirtschaftsfachschule keinen rationellen Weg zur Stoffbeherrschung dar²⁾.

Gliedern sich die Ausbildungsstoffe nach Wissensgebieten, so muß eine anwendungsorientierte Ausbildung zu Maßnahmen schreiten, die das aufgabengemäße Zusammenführen von Stoffen üben. Dazu sind zumindest gelegentlich "fächerübergreifende Themen"³⁾ zu behandeln, z.B. durch Erörtern komplexer Aufgaben und Problemfälle. Da jedes Vordringen zu konkreten Aufgaben zur Integration von Wissensgebieten führt, erhalten wie in den sogenannten Bündelschulen eingeführten Spezialisierungsphasen, deren Aufgabe in der anwendungsorientierten Vertiefung liegt, für die fächerübergreifende Ausbildung besondere Bedeutung. Für die "äußerst wichtige Verknüpfung verschiedener Wissensgebiete" sind

1) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Berufsbild, a.a.O., S. 85

2) Vgl. Hans Ulrich, a.a.O., S. 22

3) Vgl. Wolfgang Klafki: Didaktik und Methodik. In: Hans-Hermann Groothoff (Hg.): Pädagogik, a.a.O., S. 59

nach einem Vorschlag Ulrichs "'interdisziplinäre' Seminarien, an denen Vertreter verschiedener Fachbereiche mitwirken", anzustreben¹⁾.

442 Anforderungen an die Vermittlung von Wissen und Können

4421 Der Fächerkanon

In der Ausbildung der Betriebswirte kommt die größte Bedeutung der Betriebswirtschaftslehre zu. Sie "stellt im Rahmen der Höheren Wirtschaftsfachschule das Kern- und Schwergewichtsfach dar"²⁾. Dennoch ist die Höhere Wirtschaftsfachschule nicht als "Schule für Betriebswirtschaftslehre" zu betrachten. Entsprechend ihren Zielen muß sie sämtliche Kenntnisse vermitteln, die das Erfüllen von Aufgaben in den Berufsfeldern der Betriebswirte verlangt. Ulrich begründet dies mit der Ausbildungsökonomie³⁾:

"Für den praktisch handelnden Menschen ist es letzten Endes gleichgültig, ob die von ihm verwendeten Erkenntnisse aus Soziologie, Psychologie, Nationalökonomie oder aus der 'eigentlichen' Betriebswirtschaftslehre stammen; es ist ein Postulat der Ausbildungsökonomie, in alle zur Lösung seines Problems benötigten Erkenntnisse in zusammenhängend verarbeiteter ... Form zu vermitteln."

Deshalb tritt eine Reihe weiterer Fächer aus den Wirtschaftswissenschaften und anderen Wissensbereichen neben die Betriebswirtschaftslehre. Bleibt die Notwendigkeit ergänzender Disziplinen weitgehend unbestritten, so gehen die Ansichten über deren Art und Umfang weit auseinander. In seine Gesamtkonzeption des betriebswirtschaftlichen Hochschulunterrichts bezieht Ulrich folgende Fächer in das

1) Hans Ulrich, a.a.O., S. 70

2) Otto Preitz: Die Problematik der Betriebswirtschaftslehre, a.a.O., S. 211

3) Hans Ulrich, a.a.O., S. 19

Grundlagenstudium ein: volkswirtschaftliche und rechtliche Fächer, Technologie, Fremdsprachen, individual- und sozialpsychologische Fächer (insbesondere Soziologie), Mathematik, Statistik; wünschenswert ist ihm die Kenntnis historischer Zusammenhänge und Entwicklungen¹⁾.

Da die in Schulen erworbene grundlegende Bildung der HWF-Bewerber im Normalfall das einem mittleren Bildungsabschluß entsprechende Niveau aufweist, ist die Aufnahme zusätzlicher Fächer allgemeinen Inhalts in das Ausbildungsprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule in Betracht zu ziehen. Als Beispiele nennt Preitz Kultur- und Geistesgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wirtschaftsgeografie, Deutsch, Staatsrechtskunde, politische Soziologie, Mathematik, Fremdsprachen²⁾.

Wie Pack berichtet, tragen viele amerikanische Business Schools durch entscheidungsorientiertes Vorgehen der Tatsache Rechnung, daß Managementtätigkeiten wesentlich das Treffen von Entscheidungen beinhalten; sie wenden quantitative Analyse an, ziehen die Verhaltenswissenschaften - zu denen Pack Soziologie, Psychologie, Sozialpsychologie und Anthropologie zählt - heran und berücksichtigen die von der Umwelt (Business Environment) ausgehenden Einflüsse³⁾.

Nun läßt sich allerdings nicht jedes Wissensgebiet, dessen Nützlichkeit für den verfolgten Zweck durchaus nachweisbar ist, in einer zeitlich begrenzten Ausbildung berücksichtigen. Auch in der Höheren Wirtschaftsfachschule müßte "durch Aufnahme immer neuer Unterrichtsfächer ... die Ausweitung

1) Vgl. ebenda, S. 65 f.

2) Vgl. Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 73

3) Vgl. Ludwig Pack: Ausbildung und Weiterbildung von Führungskräften an amerikanischen und deutschen Universitäten. Wiesbaden 1969, S. 27

des Fächerkanons zur 'Fächerinflation' führen¹⁾. Deshalb ist unter den für das Ausbildungsprogramm in Betracht kommenden Gebieten eine Auswahl zu treffen, die Teilen des berufsnotwendigen Wissensbedarfs kein eigenes Unterrichtsfach zuteilt, Grenzgebiete sogar völlig unberücksichtigt läßt. Die Struktur des Fächerkanons der Höheren Wirtschaftsfachschule muß sich an den in allen Tätigkeitsfeldern der Absolventen vorherrschenden Qualifikationsanforderungen orientieren.

Welche Wissensanforderungen dominieren, ist aus den Aufgaben und Leistungsansprüchen der relevanten Tätigkeitsfelder deduzierbar. Der Vorteil dieser Methode liegt in der Möglichkeit, von idealtypischen Modellvorstellungen der Positionen und Tätigkeitsfelder ausgehen zu können. Die Resultate sind an der Realität zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Einen anderen Weg, die vorherrschenden Wissensanforderungen zu eruieren, bildet - als Ergänzung der deduktiven Methode - die empirische Untersuchung. Die Zielkonformität der Ausbildung läßt sich nur gewährleisten, wenn analytisches Vorgehen Struktur und Intensität der Berufsanforderungen erkundet. Allein die Empirie zum Bestimmen der Ausbildungsinhalte heranzuziehen bietet bei den verfügbaren Untersuchungsmethoden und einem vertretbaren Aufwand keine Garantie für vollständiges und zutreffendes Erfassen der auftretenden Anforderungen²⁾. Ein Beispiel unvollkommener Information durch die Empirie gibt Brink-

1) Vgl. Joachim Peege: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen. In: Walther Lübner u.a. (Hg.): Handbuch, a.a.O., S. 254

2) Über Schwierigkeiten und Probleme der Ermittlung von Anforderungen an Führungskräfte vgl. Gerhard Brinkmann, a.a.O., S. 81-119. - Die Schwierigkeit des Beschreibens von Führungstätigkeiten will auch eine von Pack wieder-gegebene Anekdote zeigen, wonach der Präsident einer amerikanischen Gesellschaft auf die Frage, was er den ganzen Tag tue, geantwortet habe: "I talk to people." Vgl. Ludwig Pack, a.a.O., S. 158

mann: Die Feststellung, daß Arbeitsakte volkswirtschaftlichen Inhalts in den von ihm untersuchten Tätigkeitsfeldern außerordentlich selten vorkommen, beschreibt lediglich Symptome; sie sagt nicht aus, welche Bedeutung und welchen Umfang volkswirtschaftliche Überlegungen im Zusammenhang mit anderen Arbeitsakten erreichen. So ist nicht erkennbar, ob beispielsweise Planungstätigkeiten volkswirtschaftliches Wissen, sei es auch nur akzidentell, erfordern¹⁾.

Der Fächerkanon darf maximal den Umfang annehmen, der jedem Lernfach den zum Vermeiden von Oberflächlichkeit nötigen Raum zuteilt. Es kommt darauf an, Ausbildungsschwerpunkte zu bilden, ohne dabei die vielen für die Berufsausbildung erforderlichen Randgebiete völlig unbeachtet zu lassen. Pack sieht das pädagogische Problem²⁾ "darin, wie man die riesige Fülle der Einfluß nehmenden Größen, seien sie ethischer, moralischer, weltanschaulicher, sozialer, rechtlicher, politischer Natur usw., bewältigen will, ohne zuviel Zeit darauf zu verwenden und dadurch die Zeit, welche für die Ausbildung im rein ökonomischen Bereich zur Verfügung steht, allzusehr zu beschränken". Sind Wissensgebiete als berufsnotwendig erkannt, kann der Weg, ihnen zum Ausschließen von Stofffülle Wählbarkeit zu verleihen, nicht befriedigen, da er lediglich die Verantwortung für die Fächerbegrenzung an die Wählenden, die Studenten, weitergibt. Wählbarkeit von Fächern ist berechtigt, wenn sie eine Spezialisierung einleiten oder mehrere Fächer gleiche bzw. ähnliche Bildungseffekte erzielen.

Außerdem von den Qualifikationsansprüchen mittlerer kaufmännischer Positionen sind für die Aufnahme in den Fächerkanon wirtschaftswissenschaftliche Gebiete (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre) einschließlich Hilfswissenschaften (Mathematik, Statistik) und Ergänzungsge-

1) Vgl. Gerhard Brinkmann, a.a.O., S. 158

2) Vgl. Ludwig Pack, a.a.O., S. 29

biete (Rechtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Fremdsprachen, Politologie, Technologie, Geografie) in Betracht zu ziehen. In den folgenden Abschnitten stehen diese Disziplinen zur Erörterung an.

4422 Wirtschaftswissenschaftliche Stoffgebiete

44221 Betriebswirtschaftliche Stoffgebiete

An Höheren Wirtschaftsfachschulen, die eine breite allgemeine Grundausbildung vermitteln (Bündelschulen), muß die betriebswirtschaftliche Ausbildung jene Teilgebiete umfassen, die alle Betriebe ungeachtet ihrer Branchenzugehörigkeit betreffen. Dazu zählen folgende Themenbereiche:

- Beschreibung und Erklärung des betrieblichen Systems in Aufbau und Abläufen
- Betriebswirtschaftliche Verfahrenslehren: Rechnungswesen, Datenverarbeitung, Organisation, Operations Research
- Funktionsbereichslehren:
Bereichstypische betriebswirtschaftliche Sachverhalte und Probleme sowie bereichsspezifische Verfahrenslehren aus den Funktionsbereichen Materialwirtschaft, Anlagenwirtschaft, Personalwesen, Finanzwirtschaft, Produktionswirtschaft, Absatzwirtschaft
- Führungslehre:
Personalführungslehre, Betriebspolitik, Methoden und Probleme der Gesamtbetriebsleitung, Führungsorganisation, Planung, Kontroll- und Informationswesen, spezifische Verfahrenslehren aus dem Leitungsbereich
- Steuerlehre
- Revisionslehre

Die Ausgliederung der Verfahrenslehren aus den Funktionsbereichslehren stellt heraus, daß diese Lehren eine gewisse Geschlossenheit erlangt haben und nicht eng an Sachverhalte eines bestimmten Funktionsbereichs gebunden sind. Die Sonderstellung der Leitungsfunktion will deren erhöhte

Bedeutung für die Ausbildung von Betriebswirten betonen¹⁾. Der aufgeführte Katalog betriebswirtschaftlicher Stoffe umfaßt aus Gründen der Stoffbegrenzung nicht die Gesamtheit der berufsnotwendigen betriebswirtschaftlichen Wissensgebiete. Für einige Teilbereiche liefert bereits die Berufsgrundausbildung hinreichende Kenntnisse (z.B. Nachrichten- und Güterverkehr), für andere Bereiche ist der Erwerb spezieller Kenntnisse der nachschulischen Weiterbildung zuzuweisen; dies gilt beispielsweise für Fragen des Versicherungswesens, die nicht nur die besonderen Belange der Versicherungswirtschaft, sondern bis zu einem gewissen Grad jeden Betrieb betreffen.

44222 Volkswirtschaftliche Stoffgebiete

Aufgaben mit ausgeprägt volkswirtschaftlichem Inhalt gehören nicht zu den typischen Obliegenheiten von Betriebswirten in kaufmännischen Betrieben²⁾. Jedoch bringen es die vielseitigen Verflechtungen zwischen Betrieben und der Gesamtwirtschaft mit sich, daß Überlegungen volkswirtschaftlicher Art regelmäßig am Zustandekommen betrieblicher Entscheidungen beteiligt sind. Volkswirtschaftlich fundierte Entscheidungen trifft z.B. der Verkäufer, der festlegt, in welcher Währung Exporte zu fakturieren sind, oder der Gelddisponent, der liquide Mittel anlegt.

Der Stoffumfang muß sich auf volkswirtschaftliches Grundwissen und die in kaufmännischen Stellen wichtigen Teilgebiete der Volkswirtschaftslehre beschränken³⁾. "Angesichts der enormen Ausweitung des nationalökonomischen Wissensstoffes" - so Rochus Castner - "wären Dozenten und Hörer überfordert,

1) Zur Einteilung der Betriebe und zur Gliederung der Betriebswirtschaftslehre vgl. Erich Kosiol, a.a.O., S. 23-38
Günter Wöhe, a.a.O., S. 15-19

2) Vgl. Gernard Brinkmann, a.a.O., S. 158

3) Vgl. Hans Ullrich, a.a.O., S. 66

wenn der (praktische) Betriebswirt zu einem Volkswirt in miniature ausgebildet werden sollte" ¹⁾. Dennoch ist für Betriebswirte das Minimum an Kenntnissen, dessen Unterschreitung die Effizienz gefährden würde, relativ hoch anzusetzen: Obgleich volkswirtschaftliche Überlegungen in betriebswirtschaftlichen Aufgaben nur beiläufig vorkommen, so müssen sie doch ein hohes qualitatives Niveau aufweisen, weil oft erhebliche Werte auf dem Spiel stehen. Es wäre also unzureichend, dem Betriebswirt lediglich einen Einblick in die Volkswirtschaftslehre zu geben, der ihn zu fundierten Entscheidungen dann nicht befähigen kann. Besondere Bedeutung für Aufgabenbereiche von Betriebswirten erlangen neben allgemeinen volkswirtschaftlichen Grundtatsachen, Begriffen und Methoden die Gebiete

- Zusammenwirken der Wirtschaftssubjekte auf den Märkten,
- Geld, Kredit, Währung,
- Internationaler Handels- und Zahlungsverkehr,
- Einflüsse des Staates auf die Wirtschaft,
- Volkseinkommen und Sozialprodukt.

44223 Hilfswissenschaften

Ein Charakteristikum betrieblicher Praxis bildet die Quantifizierung vorliegender Sachverhalte. Daher setzen die Vermittlung praxisnahen Wissens und die Wissensanwendung im Betrieb das Beherrschen quantitativer Methoden, besonders der Mathematik und der Statistik, voraus.

Der Einsatz mathematischer Methoden hat sowohl in der betriebswirtschaftlichen Theorie als auch in der Betriebspra-

1) Rochus Castner: Unterricht in Volkswirtschaftslehre in der Höheren Wirtschaftsfachschule auf der Grundlage der Sozialpolitik. In: Der Merkur-Bote, Heft 4/1965, S. 217

xis zu ansehnlichen Entwicklungen und Erfolgen geführt¹⁾. Obwohl sich auch Stimmen gegen das Heranziehen der Mathematik in der Betriebswirtschaftslehre erheben²⁾ und ihren Anwendungsmöglichkeiten Grenzen gesetzt sind³⁾, steht zu erwarten, daß weitere Entwicklungsfortschritte eine zunehmende Bedeutung mathematischer Kenntnisse für Betriebswirte mit sich bringen. "Die Mathematik", sagt Müller-Merbach, "gehört zum Instrumentarium des Managers"⁴⁾.

Mathematik setzt jedoch autodidaktischen Bemühungen besondere Schwierigkeiten entgegen. Programme zur Ausbildung von Betriebswirten müssen diese Tatsache und die Tendenz des weiteren Vordringens quantitativer Methoden in die betriebswirtschaftliche Lehre und Praxis berücksichtigen. Das bedeutet, daß die Ausbildung in Mathematik einen Intensitätsgrad erhält, der dazu befähigt, auf der Basis allgemeiner Methodenkenntnisse bekannte und zukünftig aufkommende Anwendungsweisen, die letzten nach autodidaktischem Aneignen, handhaben zu können. Es geht also nicht darum, nur isolierte Anwendungsweisen der Mathematik auf betriebswirtschaftliche Sachverhalte (z.B. Finanzmathematik) zu lehren, sondern vor allem darum, allgemein brauchbare Methodenkenntnisse zu vermitteln (z.B. Grundlagen der Algebra und Geometrie, Funktionen, Differential- und Integralrechnung, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Determinanten, Matrizen, lineare Gleichungssysteme).

Entsprechendes gilt für Statistik. Kenntnisse statistischer Methoden benötigt der Betriebswirt für eine enumerativ

1) Vgl. Edmund Heinen, a.a.O., S. 223. - Hasso Freiherr von Falkenhausen: Die neuen Management-Techniken zur Entscheidungsbildung. In: Die neuen Management-Techniken, a.a.O., S. 237

2) Vgl. Helmut Diederich, a.a.O., S. 29

3) Vgl. Erich Kosiol, a.a.O., S. 209-211

4) Heiner Müller-Merbach: Operations Research. Berlin und Frankfurt/Main 1970, S. 8

nicht bestimmbare Vielfalt von Anwendungsweisen, teils zum Gewinnen von Informationen durch primärstatistische Methoden, teils zum Benutzen und Auswerten sekundärstatistischen Materials. Neben spezifischen Anwendungsbeispielen sind daher in erster Linie die grundlegenden Methoden zu vermitteln, die zum Lösen jeglicher statistischer Aufgabe befähigen (z.B. Grundbegriffe und -techniken, Trendanalysen, Häufigkeitsverteilungen, Regressions- und Korrelationsanalysen).

4423 Ergänzungsgebiete

44231 Recht

Obwohl ausgeprägte juristische Aufgaben in den Tätigkeitsfeldern von Betriebswirten nicht dominieren, spielen sie doch akzidentell eine Rolle, besonders in kleineren Betrieben, in denen Kaufleute mangels Fachjuristen deren Aufgaben teilweise übernehmen. Vertragsabwicklung, Beziehungen zu Versicherungen, Banken und Behörden, Personalverwaltung, das Beachten und Anwenden der die Wirtschaft betreffenden Gesetze geben Beispiele für Anwendungsbereiche von Rechtskenntnissen in kaufmännischen Positionen. Es zeigt sich, daß die von der Berufspraxis ausgehenden Anforderungen an eine juristische Ausbildung vielfältig auftreten. Damit taucht die Problematik des gesamten HWF-Studiums auch innerhalb eines Lehrfaches auf, nämlich in begrenzter Zeit ein von den Anforderungen her umfangreiches Gebiet zu lernen.

Soll die Ausbildung den Ansprüchen der Berufspraxis möglichst weitgehend entsprechen, so muß sie juristisches Grundlagenwissen an den für kaufmännische Aufgaben besonders wichtigen Teilen des Bürgerlichen Rechts und des Handelsrechts exemplarisch vermitteln und so in juristische Denk- und Verfahrensweisen einführen, die das Eindringen

in weitere Rechtsgebiete wie Prozeßrecht, Arbeitsrecht, Wettbewerbsrecht, Staats- und Verfassungsrecht erlauben. Das Ziel der juristischen Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule muß darin bestehen, den Betriebswirt zum selbständigen Bearbeiten von Rechtsfällen begrenzten Schwierigkeitsgrades zu befähigen. Er muß Rechtssachverhalte dar-
aufhin beurteilen können, welche rechtlichen Möglichkeiten sie bieten, welche Schritte zu unternehmen sind, vor allem, wann es geboten ist, Fachjuristen heranzuziehen; ferner muß er Gesetze in ihrer Bedeutung für den Betrieb erfassen und interpretieren können.

44232 Verhaltenswissenschaften

Von den Verhaltenswissenschaften kommt Psychologie und Soziologie sowohl zum Erfüllen von Berufsaufgaben als auch zum Wahrnehmen privater Interessen und zur Erweiterung des persönlichen Gesichtskreises besondere Bedeutung zu. Der persönliche Umgang mit Menschen sowie indirekte Personenkontakte, wie sie beim Gestalten der Arbeitsbedingungen, in der Organisation, in der Absatzpolitik, besonders bei Marktforschung und Werbung vorkommen, verlangen Psychologiekennntnisse. Fragen der Personalführung erlangen in betrieblichen Führungspositionen immer größere Bedeutung¹⁾.

Die Notwendigkeit von Soziologiekennntnissen resultiert aus der Tatsache, daß Betriebe Sozialgebilde darstellen, die ihrerseits in Sozialsysteme integriert sind. Die vorherrschenden Faktoren in diesen Systemen kann der Betriebswirt bei Entscheidungen nicht unbeachtet lassen, da sie auf vielfältige Weise mit seinen Entscheidungssachverhalten verknüpft sind. So bestimmen Strukturen der Gesellschaft (z.B. Alters-

1) Vgl. Kurt Nagel, a.a.O., S. 39

und Berufsaufbau), Strukturänderungen, gesellschaftliche Verhaltens- und Denkweisen (z.B. Konsum- und Freizeitverhalten, Einstellung zu Wirtschaft, Beruf, Lebensstil und -standard) gegenwärtige und zukünftige Aktionsmöglichkeiten der Betriebe.

In beiden Disziplinen fordern die Berufsaufgaben zumindest allgemeines Grundlagenwissen und Kenntnisse aus besonders berufsbezogenen Teilgebieten. Die Ausbildung muß zu selbstständigem Weiterbilden und schwerpunktmäßigem Vertiefen befähigen.

44233 Fremdsprachen

Zunehmende internationale Beziehungen auf vielen Gebieten begründen die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen. Für Betriebswirte kommen nicht nur die unmittelbare Kommunikation mit ausländischen Partnern, sondern auch Literaturstudium, Benutzen von Vordrucken und Gebrauchsanweisungen, Gestalten von Informations- und Werbematerial, Studium von Gesetzen, Handelsbestimmungen, Patenten, Vertrags- und Geschäftsbedingungen als Anwendungsfälle fremdsprachlicher Kenntnisse in Betracht. Wie eine Umfrage der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz bei Absolventen ergeben hat, bilden Fremdsprachenkenntnisse bei 38 % der Befragten eine notwendige Voraussetzung zum Ausüben ihres Berufs, bei 39 % gilt das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen als wünschenswert, 23 % benötigen keine Fremdsprachenkenntnisse. In der Bedeutungsrangfolge steht Englisch an erster Stelle, gefolgt von Französisch und Spanisch; Italienisch, Schwedisch und Japanisch sind vereinzelt genannt. Fast die Hälfte der Befragten mußte nach dem Studienabschluß Fremdsprachenkenntnisse erweitern¹⁾.

1) Umfrage der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz an alle dort ausgebildeten Betriebswirte im Dezember 1970, durchgeführt von Karin Hildebrandt (unveröffentlicht).

Dieses Ergebnis bestätigt die Notwendigkeit, Fremdsprachen in das Ausbildungsprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule einzubeziehen; jedoch verbietet es die verfügbare Studienzeit, daß ein Student obligatorisch mehr als eine Sprache belegt. Mit Blick auf die Bedeutungsrangfolge sollte es grundsätzlich Englisch sein, jedoch ist ein Wahlrecht der Studenten anzuerkennen. Als Ziel der Fremdsprachenausbildung gibt Preitz einen Befähigungsstand an, den bei Übersetzer- und Korrespondentenprüfungen gestellten Anforderungen entspricht¹⁾. Da Betriebswirte nicht hauptsächlich mit Fremdsprachen arbeiten, erscheint das von Preitz bezeichnete Niveau nicht unbedingt erforderlich. Die Kenntnisse müssen so weit gefördert werden, daß sie ausreichen, um in späteren Bedarfssituationen selbständig das für anspruchsvolle Fremdsprachenaufgaben notwendige Wissen hinzuerwerben zu können.

Das völlige Verlagern fremdsprachlicher Ausbildung von der Höheren Wirtschaftsfachschule auf vorangehende oder anschließende Bildungsgänge läßt sich auf Grund der Berufsnotwendigkeit dieses Kenntnisbereichs nicht vertreten. Fremdsprachen gehören "zu einer für den zukünftigen Betriebswirtschaftler sinnvollen Ausbildung"²⁾.

44234 Andere Ergänzungsgebiete: Politologie, Technologie, Geografie

Da auch politische, technologische und geografische Faktoren das Betriebsgeschehen beeinflussen, können fundierte betriebliche Entscheidungen nicht von ihnen gelöst getroffen werden. Beispielsweise erfordert die Konzeption eines Kostenrechnungssystems Kenntnisse der technologischen Abläufe, der Einkauf beachtet Transportwege und die Warenher-

1) Vgl. Otto Preitz: Idee, a.a.O., S. 98

2) Hans Ulrich, a.a.O., S. 66

kunft, die Planung einer Anlageninvestition orientiert sich an politischen Entwicklungen und Bestrebungen hinsichtlich der Vorschriften für Abfallbeseitigung, für Abschreibungs- und Besteuerungsmodalitäten, für regionale Raumplanung.

Somit erhebt sich die Forderung nach der Aufnahme entsprechender Stoffe in das Ausbildungsprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule. Die Realisierbarkeit dieser Forderung durch Einrichten von Lehrfächern mit einer für die Vermittlung des grundlegenden Fachwissens ausreichenden Stundendotation erscheint indessen fraglich, denn der Fächerkanon läßt sich nicht beliebig erweitern. Neben Faktoren aus den genannten Gebieten können im einzelnen Entscheidungsfall auch Einflußfaktoren aus jedem anderen Wissensbereich Bedeutung erlangen. Da sich ein Verzicht auf das Ausrüsten der Studenten mit berufsnotwendigen Fähigkeiten nur unter Bedenken vertreten läßt, sind gegebenenfalls Möglichkeiten wahrzunehmen, die das Behandeln von Problemkreisen im Rahmen anderer Lehrfächer bietet. Gründliche und systematische Stoffbehandlung ist auf solche Weise jedoch nicht erreichbar.

In ihrer Funktion als Medium zum Erwerb allgemeiner Bildung sind Politologie, Technologie und Geografie substituierbar, so daß aus dieser Sicht eines dieser Gebiete für andere stehen kann.

4424 Die Spezialisierungsphase

Spezialisierung hat an Bündelschulen die Aufgabe, anwendungsnahe zu vertiefen und so zum Konkreten vorzudringen, ohne die Berufsmobilität zu beeinträchtigen. Inhalt und Umfang der Spezialisierung bestimmen sich aus dieser Funktion.

Jeder Themenkreis mit Bezug zu berufspraktischen Aufgaben aus den Tätigkeitsfeldern der Absolventen kann den Gegenstand spezieller Ausbildung abgeben. Je intensiver ein Thema Praxisaufgaben anspricht, desto besser eignet es sich für diesen Zweck. So ergibt sich ein Eignungsgefälle von betriebswirtschaftlichen zu volkswirtschaftlichen, rechtlichen und anderen Gebieten. Vertieft spezielle Ausbildung ausschließlich theoretische Kenntnisse und Fähigkeiten, so erfüllt sie nicht die Funktion, die ihr an der Höheren Wirtschaftsfachschule zukommt. An möglichen Spezialisierungsthemen nennt Dörr Marketing, Organisation und Informatik, Finanz- und Rechnungswesen, Personal- und Ausbildungswesen, Steuerberatung und Revision, Management¹⁾.

Thematische Spezialisierung bezieht vielfältige Fachgebiete ein, führt die problemrelevanten Wissensbereiche daraus zusammen und vertieft sie punktuell. Dies setzt den Besitz umfangreicher allgemeiner Kenntnisse voraus; zeitlich liegt deshalb die Vertiefung generell nach der Phase allgemeiner Ausbildung. Ihr Umfang muß so bemessen sein, daß berufstypische Aufgaben und Probleme praxisnah behandelt werden können. Da nicht unbedingt ausgeprägte Berufsfertigkeit anzustreben ist, kann die in Rheinland-Pfalz geübte Praxis, nach der jeder Student zwei Spezialisierungsgebiete mit je 16 Semesterwochenstunden belegt (20 % der Gesamtstundenzahl des Studiums), als angemessen gelten. Übersicht 9 (S. 117) zeigt die zeitliche Integration der Spezialisierungsphase in das Studium.

443 Anforderungen an die Vermittlung von Führungsfähigkeiten

Führungstätigkeiten verlangen wie jede Berufstätigkeit Sachbenedictung, die darin bestent, situationsgerechte

1) Vgl. Kurt Dörr, a.a.O., S. 23-25. An einigen Schulen gibt es - so Dörr - die Richtungen Fremdenverkehr, Versicherungswesen und Außenhandel.

Maßnahmen treffen und dabei Wissen zweckgemäß einsetzen zu können. Nagel bezeichnet die Fähigkeit des wirksamen Durchführens von Führungsaufgaben als Funktionstüchtigkeit¹⁾. Beispiele von Führungstätigkeiten veranschaulichen das Wesen der Funktionstüchtigkeit, des Könnens einer Führungskraft: schnelles und zutreffendes Erkennen von Situationen, richtiges Einschätzen der Bedeutung von Sachverhalten und Informationen, Treffen von Entscheidungen und Anordnungen, Umsetzen von Technikwissen in Handeln, Anwenden von Techniken des Überzeugens und Verhandelns sowie der Gesprächs- und Konferenzleitung.

Derartige Tätigkeiten erfordern konzeptionale sowie menschliche und soziale Fähigkeiten, die zwar weitgehend durch Lernprozesse zustande kommen, sich jedoch der schulischen Einflußnahme stärker verschließen als die Qualifikationskategorie Wissen. Nach Erfahrungen Ronns aus der Unterweisung von Führungskräften entstehen die größten Schwierigkeiten beim Umsetzen von Wissen in Tun und beim Üben "zeitgemäßen Führungsverhaltens"²⁾. In jeder Führungsentscheidung kommen Momente zum Ausdruck, die der Individualität des Entscheidenden entstammen und "das Geheimnis richtiger Entscheidungen" ausmachen³⁾. Sie sind im letzten rational nicht faßbar und folglich auch nicht lehrbar.

Somit stellt sich die Frage, inwieweit Führungsfähigkeiten lehr- und lernbar sind. Zweifellos entziehen sie sich, wenn Erscheinungen wie Intuition und Gespür eine Rolle spielen, in ihrer Gesamtheit pädagogischer Einwirkung. Soweit solche Wahrnehmungsweisen auf Erfahrung gründen, also auf Lernprozesse zurückgehen, müssen Schulen doch relativ erfolglos bleiben, weil sie Erfahrung nur unvollkommen simulieren kön-

1) Vgl. Kurt Nagel, a.a.O., S. 39

2) Walter E. Ronn: Die berufsbegleitende Weiterbildung der Fach- und Führungskräfte: Fortsetzung der berufsvorbereitenden Schulausbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 3/1968, S. 182

3) Ericn Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 131

nen. Faßbender und Bierfelder halten Management deshalb für eine weithin nicht lehrbare Kunst¹⁾. Daenzer differenziert; nach seiner Ansicht ist lediglich Führungstechnik lernbar, die Befähigung zur Führung jedoch als natürliche Anlage weder lehr- noch lernbar. Vorhandene Anlagen lassen sich aber durch Ausbildung entwickeln und fördern²⁾. Auch für Gäfgen liegt Lernbarkeit von Führungsfähigkeiten insoweit vor, als es sich um das zum Entscheiden notwendige analytische Instrumentarium handelt³⁾.

Gedächtniswissen, kognitive und motorische Funktionen, Erlebens- und Vernaltensweisen sind nach erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnissen und Erfahrungen pädagogischer Einwirkung grundsätzlich zugänglich⁴⁾. So berichtet Baumgarten aus Seminarveranstaltungen über Methoden zum Fördern von Menschenkenntnis und Denkfähigkeit⁵⁾. Nach Stiefel entwickeln sich menschliche und soziale Fähigkeiten durch den Einsatz "aktivitätspädagogischer Methoden"⁶⁾; ebenso verweist Rohn auf aktive Lernmethoden (Planspiel, Rollenspiel, Fallmethode) zum Entwickeln von Verhaltensweisen⁷⁾.

-
- 1) Vgl. Siegfried Faßbender, Wilhelm Bierfelder: Erziehung zum unternehmerischen Handeln. Studienberichte über Weiterbildungsmaßnahmen in Frankreich und Großbritannien (EPA-Projekt 422). Essen 1960, S. 100
 - 2) Vgl. Walter Daenzer: Möglichkeiten und Grenzen der Management-Ausbildung. In: Erich Loitlsberger (Hg.): Empirische Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden 1963, S. 27-33, insbesondere S. 33. - Vgl. auch Hanns-Martin Schönfeld, a.a.O. S. 16. Nach Schönfeld ist Führungstechnik lernbar, insbesondere die für die mittlere und untere Führungsebene.
 - 3) Vgl. Brigitte Gäfgen, a.a.O., S. 49 f.
 - 4) Vgl. Reinhard Tausch, Anne-Marie Tausch, a.a.O.; vgl. auch Helmut Skowronek, a.a.O., insbesondere S. 149-164
 - 5) Vgl. Franziska Baumgarten: Über eine wissenschaftlich-psychologische Methode der Kaderausbildung. In: Industrielle Organisation, Nr. 29/1960, S. 167 f.
 - 6) Vgl. Rolf Th. Stiefel: Ist der Fernunterricht ein geeignetes Mittel der Führungskräfteschulung? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 10/1969, S. 191
 - 7) Vgl. Walter E. Rohn, a.a.O., S. 182

Als wichtige und durchführbare Maßnahme zum Befähigen für Führungsleistungen muß die Höhere Wirtschaftsfachschule die Denk- und Urteilsfähigkeit fördern. In welchem Maß sie darüber hinaus Führungsqualifikationen vermitteln kann, bestimmt sich weitgehend aus den vorhandenen Begabungen der Studenten. Vielfach bedürfen Begabungen lediglich des Aktivierens durch Lernen¹⁾, um mit relativ niedrigem Aufwand ein bestimmtes Befähigungsniveau zu erreichen; die Schule müsse sich jedoch überfordern, wollte sie schwach entwickelte oder fehlende Begabungen auf vergleichbaren Befähigungsstand bringen.

Noch mehr als Wissenserwerb verlangt das Aneignen von Funktionstüchtigkeit aktives Lernen. Die Höhere Wirtschaftsfachschule muß solche Aktivität ermöglichen, indem sie entsprechende Methoden realisiert²⁾. Dennoch bleiben die Qualifikationsmöglichkeiten begrenzt. Zum einen verlangt das Erzielen nachhaltiger Wirkungen den wiederholten Einsatz aktiver Methoden, so daß die Studienkapazität Schranken setzt³⁾. Zum anderen ergeben sich aus der Sache heraus Grenzen: Läßt sich die Technik der Disposition über Produktionsfaktoren und finanzielle Mittel simulativ entwickeln, so kann Entscheidungsfähigkeit, wie sie unter den Bedingungen des Zeitdrucks, der Verantwortung und der Existenzgefährdung aufzubringen ist, kaum ohne Ernstsituation entstehen.

Verbale Darstellung wichtiger Führungsbefähigungen verhilft zwar nicht unmittelbar zum Erwerb solcher Fähigkeiten, sie erhellt jedoch die Führungssituation und gibt der Selbsterziehung Ziele an. Eingehende Diskussion des Themas Führung

1) Vgl. Egon Reinhardt: Ökonomische Aspekte des Lehrens und Lernens. Darmstadt 1970, S. 13 f.

2) Vgl. Rolf Dubs, a.a.O., S. 201 f.

3) Dies betrifft besonders die meist zeitaufwendigen Planspiele, während das Fallstudium hier ein erfolgversprechendes Anwendungsfeld findet. Vgl. zur Verwendung der Fallmethode Robert N. Anthony, Richard V. Lattesch: Harvard-Fälle aus der Praxis des betrieblichen Rechnungswesens. Bielefeld 1969, S. 9-11

ist an der Höheren Wirtschaftsfachschule auch deshalb notwendig, weil sie Wege zum Eintritt in Führungspositionen zeigt und dabei Klarheit über die dort gestellten Anforderungen herbeiführt; sie trägt so dazu bei, daß die Studenten den ihren Fähigkeiten angemessenen Berufsweg erkennen und berufliche Fehlentwicklungen vermeiden.

Die Aufgabe, Führungskräfte auszubilden, bedeutet die auf schulische Weise mögliche Ausrüstung mit jenem Wissen und Können, das die grundlegende Voraussetzung für das Ausüben von Führungstätigkeiten bildet und im Beruf die Weiterentwicklung zur Führungskraft erlaubt.

444 Anforderungen an die Vermittlung allgemeiner Bildung und allgemeinen Wissens

"Bildung entsteht erst in jenem personalen Integrationspunkt, in dem Wissen in Haltung umschlägt, weil über den Intellekt hinausgehend die Kräfte des Herzens und Gemüts mitgeformt wurden. Bildung ist daher ... gegründetes Lebens- und Weltverhältnis, das durchgeistigte Formen ebenso umfaßt wie lebensmotivierendes Wissen"¹⁾. Es bedarf nicht der Aufnahme besonderer Fächer in das Lehrprogramm, um Bildung herbeizuführen. Vielmehr soll der Dozent als Prinzip bei der Stoffbehandlung zur Gesamtproblematik vordringen, um in der Auseinandersetzung mit ihr das Entstehen von Haltungen zu ermöglichen.

Als allgemeinbildende, somit nicht unmittelbar berufsbezogene Studienfächer nennt Preitz Kultur- und Geistesgeschichte, Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Wirtschafts- und Sozialsoziologie, Staatsrechtswunde, politische Soziologie, Fremdsprache²⁾. Erfüllt die Aufnahme solcher Fächer in das Stoffprogramm auch nicht lückenlos die Forderung

1) Hermann Röhrs, a.a.O., S. 138

2) Vgl. Otto Preitz: Die Höhere Wirtschaftsfachschule als Bildungseinrichtung für die Heranbildung wirtschaftlichen Führungsnachwuchses, a.a.O., S. 517. Der Katalog weicht geringfügig von der 1964 von Preitz gebrachten Aufstellung ab. Vgl. derselbe: Idee, a.a.O., S. 73

nach breitem Wissen, so vermag doch auch das Exemplarische positive Einstellungen zu Wissen und selbständigem Wissenserwerb herbeizuführen. Unter diesem Aspekt erhält die Zusammensetzung des Kanons allgemeiner Fächer keine hervorragende Bedeutung; ob das eine oder statt dessen ein anderes Fach vertreten ist, bleibt zweitrangig; hinsichtlich der formalen Bildungseffekte treten keine schwerwiegenden Unterschiede auf.

Wegen der knappen Studienkapazität, vor allem aber auf Grund der von Berufswissen ausgehenden Bildungswirkungen erscheint es zweckmäßiger, formale Fähigkeiten als breites, letztlich doch immer lückenhaftes Wissen zu vermitteln. Dazu genügt es, in wenigen Fächern oder auch nur einem Fach Stoffgebiete mit besonderer Eignung zum Vordringen ins Allgemeine und zum Entwickeln formaler Fähigkeiten auszuwählen. Es sind breites Interesse für Wissen zu wecken und die zum Gebrauch des wissenschaftlichen Instrumentariums, zur Informationsbeschaffung und -bewertung, zur Analyse und Synthese von Aussagen notwendigen formalen Fähigkeiten zu fördern.

Schwächen im Gebrauch der deutschen Sprache müssen bei Kräften in gehobener Position als schwerwiegender Mangel gelten. Sollten sie bei HWT-Studenten auftreten, so begründet das noch nicht die Aufnahme eines entsprechenden Lehrfachs in das Programm, allenfalls das Einrichten von Kursen im Bedarfsfall.

445 Die Stundentafel der Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz im Vergleich mit der Soll-Konzeption

Die Stundentafeln der Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz von 1965 (Übersicht 10) und 1969 (Übersicht 11) unterscheiden nach dem Teilnahmeobligo Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächer, nach prüfungs- und verset-

Übersicht 10

Studentafel der Höheren Wirtschaftsfachschulen in
Rheinland-Pfalz von 1965 1)

	Wochenstunden in Semester						gesamt	%
	1	2	3	4	5	6		
<u>Kernfächer</u>								
Betriebswirtschaftslehre	3	4	4	2	2	2	17	9,3
Rechnungswesen	2	4	4	2	2	2	16	9,2
Steuerlehre				2	2	2	6	3,4
Arbeitslehre/ Arbeitspsychologie	2	2	1				5	2,9
Volkswirtschaftslehre/ Finanzwissenschaft	3	2	2	3	2	2	14	8,0
Statistik		2	2	1	1	1	7	4,0
Öffentliches Recht				2	2		4	2,3
Privatrecht/Prozeßrecht	3	3	3	2	2	2	15	8,6
Arbeitsrecht/Sozialrecht				2	2	1	5	2,9
<u>Sonstige Fächer</u>	13	17	16	10	15	12	83	41,7
Deutsch/Kulturrkunde	2	2	2	2	2	2	12	6,3
Wirtschaftsgeschichte/ Sozialgeschichte	2	2	2	2			8	4,6
Wirtschaftsgeografie	2	2	2				6	3,4
Fremdsprache	3	3	3	2	2	2	15	8,0
Mathematik/ Virtuelle Simulation	2	3	2	2	2	2	14	8,0
<u>Wahlpflichtfächer</u>	12	12	11	5	5	5	50	24,1
Wahlpflichtfach I				5	5	5	15	8,0
Wahlpflichtfach II				5	5	5	15	8,0
<u>Wahlfächer</u>				10	10	10	30	17,1
Die Schule kann Wahlfächer mit nicht mehr als zwei Wochenstunden je Fach anbieten								
<u>gesamt</u>	45	29	27	34	31	29	174	100

1) Vgl. Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 21.10.1963, S. 1. 2. 3.

Übersicht 11

Studentenafel der Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz von 1969 1)

A) Pflichtfächer	Wochenstunden in Semester						gesamt	%
	1	2	3	4	5	6		
<u>I. Kernfächer</u>								
Betriebswirtschaftslehre	3	4	4	4			15	5,3
Rechnungswesen	3	4	4	4			15	5,3
Steuerrecht/Steuerlehre	2	2	2	2			8	5,0
Organisation/ Datenverarbeitung	2	2	2	2			8	5,0
Statistik	2	2	2	2			8	5,0
Unternehmensführung					3	3	6	3,8
Volkswirtschaftslehre	4	3	2	2	2	2	15	5,3
Zivilrecht/ Öffentliches Recht	4	3	2	2	2	2	15	5,3
<u>II. Grundfächer</u>	20	20	18	18	7	7	90	50,0
Deutsch	2	2	2	2			8	5,0
Englisch/Wirtschafts- englisch I und II ⁺	2	2	2	2	2	2	12	7,5
Mathematik/Wirtschafts- mathematik	4	4	2	2			12	7,5
<u>B) Wahlpflichtfächer</u>	8	8	6	6	2	2	32	20,0
<u>I. Kernfächer im Rahmen der Fachrichtungen</u>								
Seminar I					3	8	16	10,0
Seminar II					6	8	16	10,0
<u>II. Grundfächer⁺⁺</u>					16	16	32	20,0
Arbeitspsychologie/ Betriebssoziologie	2	2	1	1			6	3,8
Marktlehre/ Buchhaltung	2	2	1	1			6	3,8
Wirtschafts-/ Sozialgeschichte	2	2	1	1			6	3,8
Technologie	2	2	1	1			6	3,8
	2	2	1	1			6	3,8

1) Vgl. Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz; hier: Änderung der Studentenafel, Erlaß vom 24.7.1969, a.a.O., S. 392

Übersicht 11 (Fortsetzung)

	Wochenstunden in Semester						gesamt	%
	1	2	3	4	5	6		
<u>C) Wahlfächer</u>								
Die Schule kann Wahlfächer mit nicht mehr als zwei Wochenstunden je Fach anbieten								
gesamt	30	30	25	25	25	25	160	100
+ Niveaugruppen								
++ Jeder Student belegt eines dieser Fächer								

zungsrechtlichen Kriterien Kernfächer und Grundfächer bzw. Sonstige Fächer¹⁾. Sie weichen darin voneinander ab, daß 1969 einige vorher obligatorische Fächer Wählbarkeit erhielten und die Fächer Organisation/Datenverarbeitung und Unternehmensführung bei niedrigerer Gesamtstundenzahl hinzukamen. Obwohl während des größten Teils des Untersuchungszeitraumes die Stundentafel von 1965 galt, zieht der Vergleich die von 1969 heran, da diese die während des Studienbetriebes bereits gewonnenen Erfahrungen beinhalten und somit einen neueren Erkenntnisstand darstellen dürfte.

In dieser Stundentafel von 1969 findet die im Vorangegangenen durchgeführte Gliederung der Lehrgebiete keine Entsprechung. Kann die Repräsentanz der wirtschaftswissenschaftlichen Lehrgebiete und der Hilfswissenschaften als hinreichend im Sinn vorstehender Ausführungen (S. 143-157) gelten, so zeigt sich bei den Ergänzungsgebieten, besonders bei Verhaltenswissenschaften, eine Diskrepanz. Diese erscheinen mit 6 Semesterwochenstunden für Arbeitspsychologie/Betriebssoziologie - ein wählbares Fach - schwach vertreten; erhält jedes andere Lehrfach mindestens 6 Semesterwochenstunden, so teilt sich diese Unterrichtszeit bei den Verhaltenswissenschaften auf zwei anspruchsvolle Lehrgebiete auf.

1) In der Tafel von 1965 umfassen die Pflichtfächer Kernfächer und Sonstige Fächer.

klärt bleibt, welchen Anteil der Stundendotation jedes der beiden Gebiete beanspruchen darf.

Nach der Bezeichnung in der Studentafel beziehen sich die Lehrinhalte des Faches Arbeitspsychologie/Betriebssoziologie auf die betriebsinterne Sphäre; die psychologischen Beziehungen zwischen Betrieb und Umwelten sowie die Integration der Betriebe in andere Sozialsysteme bleiben unangesprochen. Die Einengung der Soziologie auf den Betriebsbereich entspricht nicht den dargelegten Erfordernissen, und Arbeitspsychologie, "die Arbeitsgestaltung durch günstige Arbeitsbedingungen und Arbeitsmethoden"¹⁾, betrifft ein für Betriebswirte vergleichsweise unwichtiges Teilgebiet der Psychologie; Sozialpsychologie, Werbe- und Verkaufspsychologie, psychologische Aspekte der Markt- und Meinungsforschung, Fragen interpersonaler Beziehungen und sozialer Sensitivität erhebt die Studentafel nicht zum Gegenstand der Ausbildung.

Bedenken bestehen auch gegen die wechselseitige Substituierbarkeit der vier wählbaren Grundfächer. Da psychologische und soziologische Sachverhalte z.B. für Absatzwirtschaft, Personalwesen und Unternehmensführung Bedeutung erlangen, bewirkt die Wählbarkeit, daß die Lehre in diesen Gebieten auf heterogene Vorkenntnisse stößt. Für die übrigen wählbaren Fächer (Standortlehre/Raumordnung, Wirtschafts-/Sozialgeschichte, Technologie) gilt dies nur abgeschwächt, da sie keine spezifischen Vorkenntnisse für bestimmte Lehrgebiete liefern.

Das Fach Deutsch eignet sich in besonderer Weise dazu, den Zugang zu multidisziplinärem Wissen zu eröffnen und formale Fähigkeiten des Wissenserwerbs zu vermitteln. In dieser Funktion kann es mit 8 Semesterwochenstunden als angemessen ausgestattet gelten.

1) Charlotte Bühler, a.a.O., S. 509

Bezeichnungen von Lehrgebieten geben keine sichere Auskunft über die Lehrinhalte. So geht aus der Stundentafel nicht hervor, in welchem Ausmaß Möglichkeiten zum vertiefenden Üben und zum Erwerb persönlicher Qualifikationen vorliegen. Da Hinweise zur methodischen Gestaltung, etwa durch Festlegen von Übungs-, Trainings- und Diskussionsstunden, fehlen, bleibt es der einzelnen Schule bzw. der einzelnen Lehrkraft überlassen, wie weit die Realisation der Stundentafel über die verbale Stoffbehandlung hinausgeht. Insbesondere bleibt offen, wie der Erwerb von Führungsfähigkeiten vor sich gehen soll und welches Gewicht ihm zukommt. Verschärft diese Offenheit eine weitgehend freie Methodenwahl, so birgt sie doch die Gefahr in sich, daß bestimmte Lehrverfahren nicht oder nur unzureichend zur Anwendung gelangen, sofern nicht schulinterne Methodenkoordination stattfindet. Diese mu vor allem den Einsatz aktiver Lernmethoden betreffen, da sonst der Fall eintreten kann, daß einzelne Studenten oder Semestergruppen das Studium absolvieren, ohne sich genügend durch solche Methoden (Planspiel, Fallstudium, Entscheidungstraining) qualifizieren zu können. - Eigene Lehrveranstaltungen zum Fördern formaler Kommunikationsfähigkeiten (Rhetorik, Verhandlungs- und Sprechtechnik) sieht die Stundentafel nicht vor.

5 Ausbildungsergebnisse und Ausbildungserfolg

51 Beurteilung der Zielkonzeption der Höheren Wirtschaftsfachschule an der Bedarfsangemessenheit

511 Vorbemerkung

Bleiben Zielvorstellungen als Werturteile der wissenschaftlichen Bestätigung oder Falsifizierung an der Realität grundsätzlich unzugänglich¹⁾, so läßt sich doch feststellen, ob ihre Verwirklichung einen Nutzen erbringt. Eine Institution ist als nützlich zu bezeichnen, wenn sie Bedarf befriedigt²⁾. Folglich ist zur Beurteilung der Zielkonzeption unter dem Nutzenaspekt die Frage des Bedarfs nach den Leistungen der Höheren Wirtschaftsfachschule zu beantworten.

Indizien für die Bedarfsangemessenheit der Zielkonzeption liefert die Intensität der Inanspruchnahme der Institution und ihrer Leistungen, da unterstellbar ist, daß entsprechende Entscheidungen subjektiv empfundene Mängel beseitigen oder mindern wollen. Aus der Häufigkeit des Schulbesuchs läßt sich somit auf das Vorhandensein und die Verbreitung des Strebens nach beruflicher Bildung und Ausbildung schließen.

Fungiert der Besuch der Höheren Wirtschaftsfachschule als Mittel zum Realisieren übergeordneter Ziele, z. B. zur Verbesserung der Aufstiegschancen im Beruf, so kann ein Nutzen nur eintreten, wenn diese Ziele erreichbar sind. Daher sind auch Art und Realisierbarkeit der mit dem HWF-Studium verfolgten Zwecke zu untersuchen³⁾.

1) Vgl. Erich Kosiol, a.a.O., S. 205

2) Zum Nutzenbegriff vgl. Paul A. Samuelson: Volkswirtschaftslehre, Bd. II. 4. Aufl., Köln 1970, S. 85

3) Analoges Vorgehen findet sich in der Bildungsplanung, wenn sie den "social demand"-Ansatz und den "manpower"-Ansatz komplementär zur Bestimmung der Nachfrage nach Bildungsplätzen verwendet. Vgl. Hasso von Recum: Aspekte der Bildungsökonomie. Darmstadt und Berlin 1969, S. 34

512 Darstellung der Bedarfsangemessenheit an der Schulbesuchshäufigkeit

Seit der Gründung der ersten Höheren Wirtschaftsfachschule in Rheinland-Pfalz weist die Entwicklung der Nachfrage nach dem Ausbildungsangebot dieses Schultyps steigende Tendenz auf. Hatte der erste Studiengang nur 22 Teilnehmer¹⁾, so begannen im Sommersemester 1971 161 Bewerber mit dem Studium an einer der beiden Schulen des Landes (Übersicht 13). Ähnlich vollzog sich die Gesamtentwicklung des Schulbesuchs an den Höheren Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik (Übersicht 12).

Übersicht 12

Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik einschließlich Berlin 2)

Studiensemester	Studenten	Studiensemester	Studenten
WS 1962/63	217	WS 1967/68	5425
WS 1963/64	1782	WS 1968/69	6033
WS 1964/65	3143	WS 1969/70	7470
WS 1965/66	4256	WS 1970/71	9733
WS 1966/67	4973	SS 1971	10977

1) Nach Studierunterlagen der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz ermittelt

2) Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ständige Konferenz der Kultusminister. Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1969-1970. Bonn 1969, S. 231-232; die Zahlen bis WS 1967/68)

Quelle: nach den Berichten. Kommission für die Entwicklung der Hochschulen an Höheren Wirtschaftsfachschulen. Bericht der Kommission für die Entwicklung der HfW, Bonn, 1969, S. 76 f. (für WS 1969/70)

Quelle: nach den Berichten der HfW, Bonn; von Betriebswirtschaftlichen Wirtschaftsfachschulen. In: Bz. 109 der Veröffentlichungen des DVWB, a.a.O., S. 48 (für WS 1969/70)

Quelle: Statistik. Erhebung über die Fachhochschulen 1970/71. Wirtschaft, a.a.O., S. 95 (für WS 1970/71)

Die steigende Zahl der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen läßt die wirkliche Größe der Nachfrage nach Studienplätzen noch nicht erkennen. Trotz Zunahme der Ausbildungskapazität mußten die rheinland-pfälzischen Höheren Wirtschaftsfachschulen immer wieder Studienbewerber mangels Studienplätzen abweisen. Übersicht 13 zeigt für drei Aufnahmetermine die Zahl der Studienbewerber, die den Umfang der Nachfrage angibt.

Übersicht 13

Studienbewerber an den beiden Höheren Wirtschaftsfachschulen des Landes Rheinland-Pfalz 1)

Aufnahme- termin	WS 1969/70			WS 1970/71			SS 1971		
	Lu	Mz	ges.	Lu	Mz	ges.	Lu	Mz	ges.
Bewerber	100	125	225	238	145	383	250	150	400
zugelassen %	59	62	121	105	70	175	100	61	161
	59	50	54	44	48	46	40	41	40
abgewiesen %	41	63	104	133	75	208	150	89	239
	41	50	46	56	52	54	60	59	60

Die wachsende Nachfrage nach Studienplätzen läßt sich als Folge des allmählichen Bekanntwerdens der Institution und einer günstigen Beurteilung ihrer Leistungen deuten. Nicht nur die Existenz des Ausbildungsbedarfs, sondern - Berufsunterbrechung und dreijähriges Studium fordern von den Studienbewerbern eine beträchtliche Investitions- und Risikobereitschaft - auch eine hohe Bedarfsintensität ist durch die Inanspruchnahme der Höheren Wirtschaftsfachschule bewiesen.

1) Quellen: Für WS 1969/70: eigene Erhebung; für WS 1970/71: o.V.: Aktuelle Daten der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Betriebswirt (grad.), o.O.u.J. (Wiesbaden 1971? - Informationsschrift der Betriebswirtschafts-Akademie e.V., Wiesbaden, Tannusstraße 54), S. 2; für SS 1971: Frank H. Popp: Die Höheren Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz. In: IHK. Industrie- und Handelskammer für die Pfalz. Mitteilungen. Heft 15/1971, S. 452

513 Darstellung der Bedarfsangemessenheit an den Erwartungen der Studienbewerber

Dominierendes Motiv für die Aufnahme eines HWF-Studiums ist nach den Angaben der befragten HWF-Absolventen das Streben nach beruflichem Aufstieg. Daneben kommt der Wunsch nach erweiterter Bildung zum Ausdruck (Übersicht 14).

Übersicht 14

Motive für die Aufnahme eines Studiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule 1)

Wunsch nach gehobener Schulbildung	10 = 12 %
Wunsch nach Erweiterung des Bildungsstandes	45 = 52 %
Streben nach erhöhten Berufschancen	78 = 91 %
andere Angaben	1 = 1 %
keine Angabe	0 = 0 %
einschließlich Mehrfachangaben	

Wie die Aufgliederung der in Übersicht 14 zusammengestellten Antworten nach Ein- und Mehrfachangaben zeigt (Übersicht 15), ist den Bildungsbedürfnissen allein keine erhebliche Bedeutung für die Aufnahme eines HWF-Studiums beizumessen. Gibt bei 43 % der Befragten ausschließlich das Streben nach beruflichem Aufstieg den Ausschlag, so bestimmen allein Bildungsbedürfnisse nur 8 % zum Studium an der Höheren Wirtschaftsfachschule (Einfachangaben in Übersicht 15). Die Befragten klassifizieren so diesen Schultyp eindeutig als berufsbildende Institution, die in erster Linie die beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten verbessern, dabei aber auch bilden soll.

In Anmerkungen zu Frage 28 des Erhebungsbogens²⁾ äußern zwei Absolventen, daß sie das HWF-Studium als Weg zur Er-

1) Siehe Anhang, S. 6. Von Angaben zu Frage 28 des Erhebungsbogens (S. 6) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl der Befragten (86).

2) Siehe Anhang, S. 6

Übersicht 15

Motive für die Aufnahme eines Studiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule (aufgegliedert)

	Wunsch nach gehobener Schulbildung	Wunsch nach Erweiterung des Bildungsstandes	Streben nach erhöhten Berufschancen	andere Angaben
einfache Angaben		7 = 8 %	37 = 43 %	1 = 1 %
zweifache Angaben	3 = 3 %	31 = 36 %	3 = 3 % 31 = 36 %	
dreifache Angaben	7 = 8 %	7 = 8 %	7 = 8 %	
gesamt	10 = 12 %	45 = 52 %	78 = 91 %	1 = 1 %

langung der Hochschulreife betrachten. Ihre Aussage kann in Anbetracht der von Kollegs und Wirtschaftsgymnasien gebotenen Qualifizierungsmöglichkeiten als Votum für einen Ausbildungsgang gelten, der zugleich einen unmittelbar berufsbrauchbaren Abschluß und den Zugang zum Hochschulstudium gewährt.

514 Darstellung der Bedarfsangemessenheit anhand der Aufnahme von HWF-Absolventen durch den Arbeitskräftemarkt

In der Vergangenheit hat sich auf dem Arbeitskräftemarkt eine zunehmende Nachfrage nach Absolventen Höherer Wirtschaftsfachschulen eingestellt. In dem Bericht einer Zeitschrift über die Ergebnisse wiederholt durchgeführter Analysen von Stellenangeboten in einer Tageszeitung heißt es hierzu¹⁾:

1) o.V.: Fachhochschulen: Auf Expansionskurs. In: Wirtschaftswoche - Der Volkswirt - Aktionär, Heft 3/1972, S. 24

"Wurden 1960 erst zwei Prozent der zu besetzenden Stellen ausschließlich graduerten Betriebswirten angeboten, so waren es 1968 bereits 15 Prozent. Und 38 Prozent der Stellenangebote wurden alternativ für Diplom-Kaufleute beziehungsweise für Betriebswirte (grad.) ausgeschrieben."

Allein die Tatsache der restlosen Aufnahme graduierter Betriebswirte durch den Arbeitskräftemarkt in Zeiten ausgedehnten Arbeitskräftemangels¹⁾ beweist noch nicht die Angemessenheit der Zielkonzeption; doch zeigt die Analyse der Einsatzfelder das Vorliegen eines spezifischen Bedarfs an Kräften für genobene Aufgaben. Nach Klöfer genießen "Absolventen der HWF ... in der Wirtschaft einen guten Ruf, sie sind gefragte und schon in den Eingangspositionen gut notierte Nachwuchskräfte für die verschiedensten betrieblichen Fach- und Führungsaufgaben"²⁾. Gestützt auf Stellenanzeigen in Tageszeitungen, stellt Groß einen "selbst für Optimisten - erstaunlichen Erfolg" des graduerten Betriebswirts in der Praxis fest; es sei schnell zu erkennen, "daß keineswegs nur der Bereich der 'gehobenen' oder 'mittleren Führungskräfte' für die Absolventen der HWF geöffnet worden war, sondern daß praktisch jede bedeutsame oder leitende Funktion für sie in Frage kommt"³⁾.

515 Resümee: Beurteilung der Bedarfsangemessenheit

Wie die Inanspruchnahme des Leistungsangebots der Höheren Wirtschaftsfachschule und die von den befragten Absolventen

- 1) In der Zeit des Bestehens Höherer Wirtschaftsfachschulen in Rheinland-Pfalz überstieg in der Bundesrepublik bei den Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufen die Zahl der offenen Stellen stets die der Arbeitslosen. Vgl. Statistisches Bundesamt (Hr.): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Ausgabe 1966 (S. 159), 1967 (S. 150), 1969 (S. 129), 1971 (S. 131)
- 2) Franz Klöfer: Die HWF Mainz im Übergang zur Fachhochschule, a.a.O., S. 119
- 3) Hans Fritz Groß: Der graduierte Betriebswirt in der Praxis. In: Taschenbuch für Wirtschaftsstudenten an Fachhochschulen. Wiesbaden o.J. (1972?), S. 204 f. (2 Zitate)

genannten Studienmotive (Übersicht 14) dokumentieren, ist ein ausgeprägter Bedarf nach einer Ausbildung vorhanden, die Qualifikationen für das Bewältigen gehobener Anforderungen in kaufmännischen Positionen vermittelt und dabei den Bildungsstand erhöht. Die reale Grundlage dieses Bedarfs besteht in der aufstiegsfördernden Verwertbarkeit der erlangten Befähigungen durch den Eintritt in entsprechende Positionen in Betrieben. Somit erweisen sich die der Zielkonzeption zugrundeliegenden Vorstellungen von der Bedarfssituation her als zutreffend. Da die Höhere Wirtschaftsfachschule die geforderte Ausbildung gewährt, verhält sie sich insoweit bedarfskonform, sie erfüllt eine nützliche Funktion.

Erwartungsgemäß tritt Bedarf im Bildungsbereich nicht einheitlich auf, so daß eine speziell konzipierte Ausbildung nicht vollständig bedarfskonform sein kann. Bedarf nach Bildung ohne unmittelbare Berufsbezogenheit sowie Erlangung der Hochschulreife ist bei den befragten Absolventen in relativ geringem Ausmaß anzutreffen. Vorstellungen von einer mehr bildungsorientierten Behandlung allgemeiner wirtschaftlicher Stoffe an der Höheren Wirtschaftsfachschule finden danach keine ins Gewicht fallende Unterstützung; vielmehr ergibt sich ein eindeutiges Votum für eine berufsbezogene Ausbildung¹⁾.

Die Frage, ob die von der Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule herbeigeführte Berufsertüchtigung auch auf anderen Wegen erreicht werden kann, ist zu bejahen. Prinzipiell können sich Erweiterung und Vertiefung der in der Berufsgrundausbildung erworbenen Fähigkeiten auf autodidaktische Weise ebenso einstellen wie durch schulische

1) Mündlichen Äußerungen von Studenten und Absolventen der HWF Mainz zufolge scheint jedoch die Möglichkeit, an der Höheren Wirtschaftsfachschule zugleich mit der Hochschulreife eine berufsbrauchbare Ausbildung und ein im Berufsleben anerkanntes Abschlußzeugnis zu erhalten, unter den Studienmotiven eine bedeutendere Rolle zu spielen als in den Ergebnissen der schriftlichen Befragung zum Ausdruck kommt.

oder andere Ausbildungsmaßnahmen. Das Studium an der Höheren Wirtschaftsfachschule bietet eine Möglichkeit, auf gezielte Weise zu bestimmten berufsnotwendigen Qualifikationen zu gelangen, ohne hierfür Ausschließlichkeit beanspruchen zu können.

52 Der Realisierungsgrad der Ausbildungsziele

521 Gesamtdarstellung des Realisierungsgrades

5211 Grad der subjektiven Zufriedenheit von Absolventen

97 % der befragten Absolventen sehen ihre mit dem Studium an der Höheren Wirtschaftsfachschule angestrebten Ziele voll oder einigermaßen erfüllt (Übersicht 16). Einer derjenigen, die keine Angabe zum Zielerreichungsgrad erteilt haben, stellt dennoch "klar erkennbar Vorteile gegenüber Nicht-HWF-Absolventen" bei sich fest, die seiner Ansicht nach eine beschleunigte berufliche Entwicklung erwarten lassen. Andere (Angabe zu Frage 27 b: einigermaßen erreicht) kommentieren:

Übersicht 16

Erfüllungsgrad der von den befragten HWF-Absolventen angestrebten Ziele 1)

Die mit dem Studium an der Höheren Wirtschaftsfachschule angestrebten Ziele sind

voll erreicht	52 = 60 %
einigermaßen erreicht	32 = 37 %
schlecht erreicht	0 = 0 %
nicht erreicht	0 = 0 %
keine Angabe	2 = 2 %
	86 = 100 %

1) Gesamtdarstellung von Angaben zu Frage 27 b des im Anhang (S. 6) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

- "Der Abstand zu Mitarbeitern ohne Studium ist deutlich spürbar."
- "Der berufliche und intellektuelle Standort ist zweifellos positiv und entscheidend verändert worden. Das Maß an Zufriedenheit hängt von der persönlichen Erwartungsstruktur ab."

Wie die Zuordnung der Angaben über die Zielerfüllung aus Übersicht 16 zu den in Übersicht 15 dargestellten Studienmotiven zeigt, führt das Streben nach erhöhten Berufschancen in ausgeprägterem Maße zur vollen Zielrealisation als das Streben nach Bildung (Übersicht 17).

Übersicht 17

Erfüllungsgrad der von den befragten HWT-Absolventen angestrebten Ziele (Angaben nach Zielarten gegliedert) 1)

Angaben zum Studienmotiv (Übersicht 15)	ihre Ziele haben		keine Angabe
	voll erreicht	einiger- maßen erreicht	
Wunsch nach Erweiterung des Bildungsstandes 7	2 = 29 %	5 = 71 %	
Wunsch nach erhöhten Berufschancen 37	25 = 68 %	12 = 32 %	
Wunsch nach gehobener Schulbildung und erhöhten Berufschancen 3	3 = 100 %		
Wunsch nach Erweiterung des Bildungsstandes und erhöhten Berufschancen 31	17 = 55 %	13 = 42 %	1 = 3 %
Wunsch nach Erweiterung des Bildungsstandes, er- höhten Berufschancen und gehobener Schulbildung 7	5 = 71 %	1 = 14 %	1 = 14 %
keine Angabe 1		1 = 100 %	
Gesamt 96	52	26	18

1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 27 a und 27 b des im Anhang (S. 6) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl in der ersten Spalte.

Der Grad subjektiver Zufriedenheit mit dem Erreichten kommt auch dadurch zum Ausdruck, daß 93 % der Befragten angeben, sie würden, noch einmal vor die Entscheidung zum Besuch der Höheren Wirtschaftsfachschule gestellt, wieder ein solches Studium absolvieren (Übersicht 18). Sieben Befragte (8 %) verweisen indessen auf besondere Vorbedingungen, die diese Entscheidung beeinflusst haben, und geben damit die Beschränktheit der Wahlmöglichkeiten zu erkennen. In diesen Fällen fungiert das HWF-Studium, das unter anderen Umständen nicht beansprucht worden wäre, offenbar als Ersatz für einen erstrebten, aber nicht begehbaren Bildungsgang. Die Vermutung Schliepers, unter Kaufleuten, die nach der Berufsgrundausbildung in die Praxis eintreten, herrsche Unzufriedenheit, erhält damit eine Stütze¹⁾.

Übersicht 18

Einstellung von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule zu ihrer Entscheidung für die Aufnahme eines HWF-Studiums 2)

Antworten auf die Frage: Wenn Sie sich noch einmal zu entscheiden hätten: Würden Sie wieder ein HWF-Studium absolvieren?

ja	80 = 93 %
nein	4 = 5 %
unentschieden	1 = 1 %
keine Angabe	1 = 1 %
	86 = 100 %

Drei der vier Angaben in Übersicht 18 enthalten die Anmerkung, das Hochschulstudium eröffne bessere Berufsmöglichkeiten; die vierte ist dahingehend kommentiert, es bestehe eine besondere Neigung zum Studium der Medizin. Besondere Skepsis ist beim Beurteilen von Befragungsergebnissen angebracht, die persönliche Erfolge der Befragten beinhalten.

- 1) Vgl. Friedrich Schlieper: Wirtschaftsfachschule, a.a.O., S. 152
- 2) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 29 des im Anhang (S. 6) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Das völlige Fehlen negativer Angaben in Übersicht 16 und die Tatsache, daß Erläuterungen zu den in Übersicht 18 zusammengefaßten Nein-Antworten keine Kritik an der Konzeption der Höheren Wirtschaftsfachschule üben, deuten indessen auf eine hohe graduelle Bedarfsangemessenheit der Leistungen dieses Schultyps hin.

5212 Auswirkungen des HWF-Studiums auf Berufsposition und Berufschancen

Positive Veränderungen von Berufsposition und -chancen durch das Studium an der Höheren Wirtschaftsfachschule lassen darauf schließen, daß ein Anstieg der Berufsqualifikationen eingetreten ist. Insgesamt 95 % der Befragten konstatieren eine Verbesserung von Position und Chancen, 79 % sogar eine erhebliche (Übersicht 19).

Übersicht 19

Auswirkungen des HWF-Studiums auf die berufliche Situation unter Berücksichtigung zukünftiger Entwicklungsmöglichkeiten im Urteil von HWF-Absolventen 1)

Position und Chancen sind

erheblich verbessert 68 = 79 %

verbessert, aber nicht
wesentlich 14 = 16 %

im großen und ganzen
auch ohne HWF-Studium
erreichbar 4 = 5 %

86 = 100 %

Zusätzliche Informationen zur Effektivität der Ausbildung liefern Aussagen zur Berufsnotwendigkeit der durch das Studium erlangten Qualifikationen. Entsprechend den Angaben der Übersicht 19 können 95 % der Befragten die ihnen

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 20 des im Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

übertragenen Tätigkeiten nicht ohne solche Befähigungen ausüben (Übersicht 20). Geben 69 (80 %) zu erkennen, daß sie Positionen innehaben, die ihnen ohne Studium verschlossen geblieben wären, so weisen 13 (15 %) durch ihre bedingte Ja-Antwort (ja, wenn ...) auf das Vorhandensein von Alternativen zum Erwerb der benötigten Qualifikationen hin; einige von ihnen bemerken, ihre Stelle sei zwar ohne Studium erreichbar, sie erfordere dann jedoch jahrelange Berufserfahrung. In drei Fällen bildet laut Angabe der Befragten das Studium als solches die Vorbedingung zum Besetzen der Stelle. Das Überwinden lediglich formaler Aufstiegsschranken durch das H.W.F-Studium bedeutet im Grunde eine Anerkennung gehobener Qualifikationen bei den Absolventen und kann deshalb als günstiger Ausbildungseffekt gelten.

Übersicht 20

Berufsnotwendigkeit des Studiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule im Urteil von Absolventen 1)

Antworten auf die Frage: Hätten Sie die Ihnen aufgetragenen Tätigkeiten auch ohne H.W.F-Studium ausführen können?

nein	44 = 51 %
teilweise	25 = 29 %
ja, wenn ...	13 = 15 %
ja, ohne weiteres	3 = 3 %
keine Angabe	1 = 1 %
	86 = 100 %

Mehrere Befragte befassen sich in Erläuterungen der zu Frage 11 erteilten Antworten mit dem Vergleich der Einstellungs- und Aufstiegschancen von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule und von Hochschulabsolventen. Konstatieren die einen Gleichrangigkeit des graduierten Betriebswirts mit dem Diplomkaufmann bei der Stellenbesetzung, so räumen andere dem akademisch gebildeten Be-

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 11 des im Anhang (S. 3) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

triebswirt bessere Aussichten ein; differenzierte Aussagen halten bei anfänglicher Gleichwertigkeit die Aufstiegsmöglichkeiten des Hochschulabsolventen für günstiger. Eine allgemein gültige Aussage über die Einsatzbereiche der Absolventen beider Ausbildungsgänge läßt sich aus den unterschiedlichen Stellungnahmen nicht ableiten, zumal ihnen kein hinreichend breiter Beobachtungszeitraum zugrundeliegt.

Von den für Betriebswirte ausgeschriebenen Stellenangeboten richtet sich ein erheblicher Teil alternativ an Diplomkaufleute und graduierte Betriebswirte¹⁾. Wenn Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule in zunehmendem Maß mit Hochschulabsolventen in Konkurrenz treten, so läßt das noch nicht auf Qualifikationsgleichheit schließen; vielmehr ist hier zu vermuten, daß graduierte Betriebswirte in Positionen einrücken, die ihnen in bezug auf die Qualifikationsanforderungen zukommen, jedoch bisher mangels entsprechend ausgebildeter Kräfte den Hochschulabsolventen vorbehalten blieben. Die Vermutung stützt sich auch auf die Aussage Hasenacks aus dem Jahr 1958, die Hochschule habe vor dem Entstehen Höherer Wirtschaftsfachschule deren Aufgaben wahrgenommen²⁾. Wie Peege ausführt, liegt in Fällen alternativ ausgeschriebener Stellenangebote Gleichwertigkeit allenfalls hinsichtlich der speziellen Gegebenheiten der jeweils zu besetzenden Stelle vor³⁾. Das Vorhandensein einer stellenspezifischen Konkurrenzsituation zwischen graduierten Betriebswirten und Diplomkaufleuten läßt jedoch auf ein hohes Niveau der von der Höheren Wirtschaftsfachschule vermittelten Ausbildung schließen.

1) Ein Bericht der "Wirtschaftswoche" gibt den Anteil alternativ ausgeschriebener Stellen mit 38 % an (Stamm 1972). Vgl. o.V.: Fachhochschulen: Auf Expansionskurs, a.a.O., S. 24. Vgl. auch Engelbert Fuchtmann: Die Konkurrenz der Kaufleute von Universität und Fachhochschule, Dipl.-Kaufmann - grad. Betriebswirt, Internat. Wirt. blatt, Heft 4/1972, S. 22. Dort ist der Anteil alternativ ausgeschriebener Stellen mit 40 % beziffert.

2) Vgl. Wilhelm Hasenack, a.a.O., S. 45-49

3) Vgl. Joachim Peege: Der Betriebswirt (HWF) im Wettbewerb am Arbeitsmarkt. In: Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Internat. Wirt. blatt, Heft 19/1968, S. 565

5213 Positions- und Qualifikationsbeurteilung anhand der Höhe des Arbeitsentgelts

Die Höhe des Arbeitsentgelts liefert Hinweise für die Beurteilung der Positionen von HWF-Absolventen und der von ihnen geforderten Qualifikationen seitens der einstellenden Betriebe. Einschränkend ist zu vermerken, daß die sich in der Entlohnung ausdrückende Arbeitskraftbewertung nicht ausschließlich an Qualifikationsmerkmalen orientiert sein muß, sondern z.B. auch von der Lage am Arbeitskräfte-markt beeinflusst sein kann. Übersicht 21 führt Angaben der befragten HWF-Absolventen über ihr monatliches Arbeitsentgelt im Jahr 1970 auf. Sie enthält nicht die im Erhebungsbogen als Erfolgsbeteiligung ausgewiesenen Bezüge¹⁾, jedoch anteilige Beträge der mehr als zwölfmal im Jahr empfangenen Monatsgehälter. Danach beträgt das monatliche Arbeitsentgelt der Befragten im Durchschnitt 1844,- DM. Für die 1970 in den Beruf eingetretenen Absolventen ergibt sich ein Betrag von 1633,- DM, für Absolventen des ersten Studienganges (Studienabschluß im Juli 1966) von 2250,- DM. Tendenziell ist eine mit der Dauer der Berufsausübung ansteigende Gehaltsentwicklung feststellbar.

Nach den Ergebnissen einer von Bergmann durchgeführten Erhebung unter Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Nürnberg beginnt die Gehaltsentwicklung bei den Befragten auf einem niedrigeren Niveau als bei den Absolventen der Mainzer Schule, sie zeigt jedoch einen steileren Anstieg. Im September 1969 beträgt die Höhe des Anfangsgehalts 1454,- DM, des Gehalts nach einem Berufsjahr 2149,- DM und nach zwei Berufsjahren 2298,- DM²⁾.

Mittlerweile ist das Gehaltsniveau von HWF-Absolventen angestiegen. Wie Informationen von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz im Jahr 1972 ergeben haben,

1) Zwischen der Höhe einer Erfolgsbeteiligung und den Leistungen und Qualifikationen einer Arbeitskraft bestehen keine eindeutigen Beziehungen.

2) Vgl. Siegfried Bergmann, a.a.O., S. 240

Übersicht 21

Monatliche Arbeitsentgelte von HWF-Absolventen¹⁾

Zahl der Nennungen Entgelt- gruppe DM	Studienabschluß						gesamt
	Juli 1966	Juli 1967	Juli 1968	Feb. 1969	Juli 1969	Feb. 1970	
1300-1399				1	1	1	3
1400-1499		2	1		2	2	7
1500-1599		1		4	2	2	9
1600-1699		2	3		1	3	9
1700-1799		5	3	5	1	1	15
1800-1899		7	2	2		3	14
1900-1999		2		1			3
2000-2099	2	2	1	5			10
2100-2199		1		1			2
2200-2299	2	2					4
2300-2399		2					2
2500-2599		1		1			2
2600-2699	1						1
3900-3999		1					1
Nennungen	5	28	10	20	7	12	82
keine Angabe		1	1	1	1		4
gesamt	5	29	11	21	8	12	86
Durch- schnitt	2250	1975	1740	1845	1936	1933	1884

bilden Anfangsgehälter unter 1600,- DM die Ausnahme, Gehaltshöhen über 2000,- DM im ersten Berufsjahr stellen hingegen keine Seltenheit dar. Gleiches berichtet die Zeit

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 3 des im Anhang (S. 1) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Zur Durchschnittsberechnung sind die Entgeltgruppenmitten mit der Nennungszahl gewichtet.

schrift Wirtschaftswoche, die übrigens als mittleres Monatseinkommen graduierter Betriebswirte mit Berufserfahrung 2500,- DM angibt¹⁾. Auch Brunotte begegnet in einer Untersuchung, die sich unter anderem mit den Arbeitsentgelten von Absolventen der Deutschen Angestellten-Akademie befaßt, einem kontinuierlichen Anwachsen der Anfangsgehälter von Betriebswirten (DAA). Er führt diesen Aufwärtstrend nicht nur auf die allgemein ansteigende Einkommensentwicklung zurück, sondern im wesentlichen auf die zunehmende Wertschätzung der Absolventen Höherer Wirtschaftsfachschulen²⁾.

Die Arbeitsentgelte der befragten Absolventen der Mainzer Schule liegen in den meisten Fällen auf oder über dem Gehaltsniveau der nach Tarif höchstbezahlten Angestellten. Beispielsweise nennt der 1970 gültige Gehaltstarifvertrag für die Eisen-, Metall- und Elektroindustrie des Landes Hessen in der Ortsklasse I für die Tätigkeitsgruppe K6 ein Monatsgehalt von 1378,- DM, wenn das 28. Lebensjahr noch nicht vollendet ist, und von 1516,- DM ab dem vollendeten 28. Lebensjahr³⁾. Die entsprechenden Arbeitsanforderungen definiert der Manteltarifvertrag wie folgt⁴⁾:

"K5

Tätigkeitsmerkmale: Kaufmännische Tätigkeiten, die selbständig ausgeführt werden und die im Rahmen des übertragenen Aufgabengebietes umfangreiche Spezial-

- 1) Vgl. o.V.: Fachhochschulen: Auf Expansionskurs, a.a.O., S. 24
- 2) Vgl. Wolfgang Brunotte: Fortbildung zu mittleren kaufmännischen Führungskräften. Dargestellt am Vollzeitstudium der Institute der Deutschen Angestellten-Akademie. Diss. Erlangen-Kürnberg 1970, S. 340 f.
- 3) Vgl. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Landesverband Hessen (Hg.): Gehaltstarifvertrag für die Eisen-, Metall- und Elektroindustrie des Landes Hessen. Gültig ab 1. September 1969
- 4) Manteltarifvertrag für Angestellte in der Eisen-, Metall- und Elektroindustrie des Landes Hessen vom 26. November 1969, abgeschlossen zwischen dem Arbeitgeberverband der hessischen Metallindustrie e.V., Frankfurt am Main, und der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft Landesverband Hessen, Frankfurt am Main, § 9. In: Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Landesverband Hessen (Hg.): Manteltarifvertrag für die Hessische Metallindustrie

kenntnisse und praktische Erfahrungen erfordern. Hierunter fallen z.B.: Qualifizierter Sachbearbeiter im Finanz- und Rechnungswesen, im Ein- und Verkauf ...; Bearbeiten von schwierigen Steuer- und Finanzfragen; Ausarbeiten und Durchführen schwieriger Programme für die Datenverarbeitung."

"K6

Tätigkeitsmerkmale: Kaufmännische Tätigkeiten in besonders verantwortlicher Stellung. Hierunter fallen z.B.: Tätigkeiten der Gruppe K5, die den vorstehenden Tätigkeitsmerkmalen entsprechen."

Sämtliche Befragte erreichen die Gehaltsstufe eines K6-Angestellten unter 28 Jahren, 72 (84 %) mit einem Monatsgehalt von mehr als 1499,- DM befinden sich mindestens auf der Gehaltsstufe eines K6-Angestellten über 28 Jahren, und 63 (73 %) mit mehr als 1599,- DM Monatsgehalt sind deutlich oberhalb der Tätigkeitsgruppe K6 eingestuft. Das Ergebnis des Vergleichs der Absolventengehälter mit den Gehaltsangaben des beispielhaft angeführten Tarifvertrages deutet darauf hin, daß die Betriebe die Leistungen von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule durchweg denen der Angestellten der höchsten Tarifgruppe mindestens gleichsetzen.

522 Darstellung und Analyse der Tätigkeiten von
HWT-Absolventen

5221 Vorgehensweise

Die folgenden Ausführungen zeigen, wie die Einsatzfelder graduierter Betriebswirte beschaffen sind und welche Anforderungen sie stellen. Darstellung und Analyse der Anforderungsstrukturen machen den Zielerreichungsgrad der quantitativen und qualitativen Beurteilung zugänglich.

Informationsquellen für die Beschreibung der Tätigkeitsfelder bilden die Angaben zu mehreren Fragen des an Ab-

solventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz gerichteten Erhebungsbogens¹⁾: Die Fragen 3 und 5 erkunden Berufsposition und ausgeübte Tätigkeiten sowie Branche und Beschäftigtenzahl des Betriebes, in dem die Befragten arbeiten; sie geben somit auch Aufschluß darüber, in welchen Größenordnungen sich die Tätigkeiten vollziehen und wie sie branchenbezogen zu beurteilen sind (z.B. schließt der Verkauf von Organisationsmitteln Organisationsberatungstätigkeiten ein). Weiter stützt sich die Tätigkeitsfelddarstellung auf die Fragen 12 und 13, die über selbständig durchgeführte Aufgaben informieren.

Da die Aufgabe, Tätigkeiten in Anforderungs- und Schwierigkeitskategorien einzuordnen, den Befragten nicht zuzumuten ist, fordern die Fragen deskriptive Tätigkeitsangaben. Ausführlichkeit und Differenziertheit der erteilten Antworten weisen beträchtliche Unterschiede auf. Vielfach fehlt die Abgrenzung von Aufgaben und Tätigkeiten. Teils verwenden die Befragten die in der Fachsprache gebräuchlichen, teils anscheinend betriebsübliche oder einem Berufsjargon entstammende Bezeichnungen. In der Tätigkeitsdarstellung erscheinen weitgehend die in den Erhebungsbogen vorgefundenen Benennungen. Wenig verbreitete Ausdrucksweisen sind, wo es möglich ist, durch solche aus der Fachsprache ersetzt, Angaben über Einzelverrichtungen sind in passenden Überbegriffen zusammengefaßt. Da es für den hier erheblichen Zweck darauf ankommt, die obere Leistungsgrenze zu finden, erübrigt sich das Aufführen einfacher ausführender Tätigkeiten, sofern sie neben Tätigkeiten schwierigerer Art vorkommen und ihnen nur nebensächliche Bedeutung beizumessen ist.

Die Tätigkeitsdarstellung gruppiert, um die Übersicht zu verbessern und differenzierte Aussagen zu gewinnen, nach gleichartigen Tätigkeiten. Mit Blick auf die vorliegenden Tätigkeitsangaben erscheint es geboten, vier Gruppen ein-

1) Siehe Anhang, S. 1-3

zurichten, denen sich die meisten Tätigkeiten nach funktionalen Merkmalen grob zuordnen lassen. Wenig genannte Tätigkeitsarten sind, damit keine Kleinstgruppen entstehen, in einer fünften zusammengefaßt, so daß sich die Tätigkeitsdarstellung wie folgt gliedert:

Gruppe I	Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen
Gruppe II	Vertriebstätigkeiten
Gruppe III	Prüfungs- und Organisationstätigkeiten
Gruppe IV	Leitungstätigkeiten und Tätigkeiten der unmittelbaren Leistungsunterstützung
Gruppe V	Andere Tätigkeiten

Tangieren Tätigkeiten mehrere Funktionsbereiche, so sind sie derjenigen Gruppe zugeordnet, die als überwiegend zutreffend anzusehen ist. Entsprechendes gilt, wenn die Befragten mehrere Tätigkeitsarten genannt haben; in solchen Fällen sind die der Tätigkeitsgruppe nicht zugehörigen Tätigkeiten jedoch mitaufgeführt, um Leistungsbreite und Disponibilität offenzulegen.

Die Höhe des Anforderungsgrades bestimmt sich aus den auf allgemeiner Erfahrung beruhenden Vorstellungen von der Schwierigkeit einer Tätigkeit. Wegen des darin liegenden Schätzungsspielraumes und der Tatsache, daß gleichartige Tätigkeiten unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen können, bedeuten die zu gewinnenden Aussagen Indizien für das tatsächliche Niveau der erbrachten Leistungen. Sie sollen die bereits erlangten Erkenntnisse vertiefen und differenzieren.

Für jeden Befragten verwendet die Tätigkeitsdarstellung eine Kennnummer, unter der sie die im Erhebungsbogen genannten Tätigkeiten aufführt.

5222 Darstellung der Tätigkeiten

52221 Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen

Aufgaben im Funktionsbereich Finanz- und Rechnungswesen treten uneinheitlich und vielgestaltig auf. Organisationsaufgaben und verschiedenartige andere Sonderaufgaben durchdringen die Tätigkeitsfelder der Befragten; sie lassen den Betriebswirt in diesem Funktionsbereich als vielseitig beanspruchbare und einsetzbare Kraft erscheinen. Sachaufgaben und auf die Erfüllung von Sachaufgaben gerichtete Tätigkeiten (operative Tätigkeiten) überwiegen die dispositiven Tätigkeiten (Übersicht 22). In nur wenigen Fällen umfassen die Obliegenheiten einen eng begrenzten Sachbereich, in dem grundsätzlich gleichartige, wenn auch anspruchsvolle Aufgaben zu bearbeiten sind (so der Gruppenleiter der Anlagenabrechnung).

Routinetätigkeiten im Sachaufgabenbereich erfordern das Heranziehen von Methodenkenntnissen. Ihre Anforderungshöhe bestimmt sich aus der Art der anzustellenden Überlegungen: Verlangen die Tätigkeiten umsichtiges, das heißt Interdependenzen und Handlungskonsequenzen beachtendes Vorgehen beim Prüfen von Art, Bedeutung und Verlässlichkeit der Ausgangswerte¹⁾, sind Methodenvergleiche und problemgerechte Methodenentscheidungen vorzunehmen, so gehö-

1) Jeder betriebliche Vorgang impliziert Interdependenzen und Konsequenzen, jedoch erlangen sie nicht in allen Arbeitsakten eine gleich hohe Bedeutung. Wo es beispielsweise um das Ausführen von Arbeitsanweisungen geht, kann der größte Teil der erforderlichen Umsicht beim Erstellen der Anweisung aufzubringen sein.

Übersicht 22

Tätigkeiten von HWF-Absolventen.

Gruppe I: Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen¹⁾

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
1 Leiter der Abteilung Statistik	Umstellung bisher manuell ausgeführter Arbeiten auf EDV-Abwicklung.
2 Gruppenleiter im Rechnungswesen	Verwaltungsorganisation, EDV-Organisation, Analysen und Stellungnahmen zu betriebswirtschaftlichen Sonderproblemen. S: Organisation des zentralen Schreibdienstes, EDV-Organisation von Lohnerfassung und Betriebsabrechnung
3 Assistent der kaufmännischen Geschäftsleitung im Rechnungswesen	Standarderstellung für Kostenstellen und Kostenträger. S: Organisationsaufgaben
4 Stabsassistent in der Planungsabteilung	Erstellung lang- und kurzfristiger Pläne (Absatz-, Kosten-, Finanz- und Gewinnplan), Planüberwachung
Leiter der Kostenrechnung	Einführung der Grenzplankostenrechnung, Neuorganisation des Unternehmens (700 Beschäftigte), EDV-Einführung
5 Assistent im Rechnungswesen	Arbeitsplatzstudien, Budgetrechnung, Kostenträger- und Kostenstellenanalyse
Gruppenleiter der Anlagenabrechnung	Anlagenabrechnung, Kalkulation und Vertragsabwicklung für zu liefernde Großanlagen
6 Sachbearbeiter in der Kostenrechnung	Kurzfristige Erfolgsrechnung, Bestandsrechnung, Inventurkontrolle, Herstellkostenkalkulation, Typenergebnisrechnung, Abweichungsanalysen, Konsolidierung der Ergebnisrechnung, Kostenplanung und Berichtswesen
7 Sachbearbeiter	Umstellung der Kalkulation auf Deckungsbeitragsrechnung, Betriebsergebnisrechnung, Kostenuntersuchungen, Organisationsaufgaben. S: Einrichtung einer Unterstützungskasse

1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 3, 5, 12 und 13 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens.
S = selbständig ausgeführte Tätigkeiten.

Übersicht 22 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
8 Sachbearbeiter	Ergebnisrechnung, Fertigwaren-Bestandsfortschreibung, Kalkulationsüberwachung (Direct Costing), Aufbau einer maschinellen Anlagenrechnung
9 außerplanmäßiger Mitarbeiter in Ausbildung	S: Ist-Analysen, Problemanalyse und Erarbeiten von Lösungsvorschlägen für die Umstellung auf das OPB-System
Finanzleiter eines Teilbereichs	keine Angabe
10 Sachbearbeiter	Gemeinkostenverfolgung, Gemeinkostenvergleichsaufstellung, Wirtschaftlichkeitsberechnungen
11 in Ausbildung	Miterstellen der monatlichen Ergebnisrechnung, Kostenanalysen, Erstellung einer Äquivalenzziffernrechnung
12 Sachbearbeiter	Betriebsabrechnung, Erstellung von Jahresabschlüssen, Bilanzkritik, Konsolidierung von Bilanz und Gewinn-/Verlustrechnung
Assistent, Controller	Ergebnisplanung und -kontrolle, Investitionsplanung, Wirtschaftlichkeitsuntersuchungen
13 Sachbearbeiter	"alle vorkommenden Arbeiten und Sonderaufgaben". S: Bearbeitung von Fragen der Vermögensbildung
Assistent des Finanzleiters	Revision von Jahresabschlüssen der Tochtergesellschaften, Statistikaufgaben, Sonderaufgaben
14 Sachbearbeiter	Budgeterstellung, Berechnung installierter Computerkapazitäten
Sachbearbeiter in der Länderabteilung der Bundesbank	Beobachtung der wirtschaftlichen Entwicklung in außereuropäischen Ländern
15 Buchhalter	Gewinn-/Verlustrechnung, Mitwirkung bei der Umstellung auf EDV ("Bilanzierungswürdige Nachschaukraft")

Übersicht 22 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
16 Sachbearbeiter	Beschaffungskontrolle, Zahlungsfreigabe, Kontrolltätigkeiten. S: Einrichtung einer Zahlungsverkehrsstelle
17 Sachbearbeiter	Kalkulation. S: Formularentwurf
18 Sachbearbeiter für Planung und Kontrolle	Erstellung eines Business-Planes. S: Standardermittlung, Formularentwürfe, Analysen, Erarbeitung eines Vortrages

ren sie in gehobene Anforderungsbereiche. Dem unteren Anforderungsbereich sind Tätigkeiten dann zuzuordnen, wenn sie sich nach vorgegebenen Ablauf- und Entscheidungsschemen oder nach detaillierter Anweisung vollziehen. Grundsätzlich ist ein gehobenes Anforderungsniveau den folgenden Tätigkeiten zuzusprechen¹⁾:

Standarderstellung (3, 18), Planung, Budgetierung, Plankontrolle (4, 5, 6, 12, 14), Bilanz- und Ergebniserstellung (6, 7, 8, 11, 12, 15), Kostenkontrolle und -analyse (5, 6, 7, 10, 11), Arbeitsplatzstudien (5), Anlagenabrechnung (5), Kalkulationsüberwachung (8), Bilanzkritik (12), Abschlußkonsolidierung (12), Abschlußrevision (13).

Sonderaufgaben und Aufgaben, die zwar wiederholt auftreten, jedoch jeweils andersartige Sach- und Problemkonstellationen aufweisen, sind lediglich mittels allgemeiner Richtlinien und Ziele regelbar. Ihre Bearbeitung erfordert daher jedesmal erneut Problemanalyse, Entwickeln von Lösungsalternativen und Bestimmen der günstigsten Lösung. Mit zunehmender Vielfalt der zu beachtenden Einflußfaktoren wächst das Maß der aufzubringenden Umsicht; darüber hinaus verlangen sie Fähigkeitsbreite, Selbständigkeit und Sicherheit des Urteilsvermögens, Phantasie und Transferfähigkeit. Aufgaben wie das Einführen der Grenz-

1) Die in Klammern angegebenen Kennnummern der Befragten beziehen sich auf die Übersicht 22.

plankosten- (4) und der Deckungsbeitragsrechnung (7), die Durchführung von Wirtschaftlichkeitsanalysen (10, 12) und Statistikaufgaben (13, 14), sofern sie die selbständige Methodenbestimmung beinhalten, sind dem gehobenen Anforderungsbereich zuzuordnen.

Organisationsaufgaben (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 18) befassen sich mit der Gestaltung betrieblichen Geschehens; dabei sind regelmäßig mehrseitig integrierte Sachverhalte zu berücksichtigen. Sofern es sich nicht um eng begrenzte Organisationsobjekte handelt (z.B. das Regeln eines einfachen Handlungsablaufes), ist ihnen ein gehobenes Anforderungsniveau beizumessen.

Das Nebeneinander von Sachaufgaben aus dem engeren Fachbereich, Organisationsaufgaben und anderen Sonderaufgaben läßt die Breite der im Funktionsbereich Finanz- und Rechnungswesen erforderlichen Fähigkeiten erkennen. Obwohl nicht jede einzelne Position die gesamten Anforderungen stellt, verlangt die Anforderungsstruktur von einer Institution, die auf diesen Bereich vorbereitet, eine vielseitige Qualifizierung.

52222 Vertriebstätigkeiten

Vorherrschend befassen sich Tätigkeiten im Funktionsbereich Vertrieb mit dem Gewinnen und Auswerten von Marktinformationen sowie mit Verkaufssteuerung und -organisation (Übersicht 23).

Zum Beschaffen von Marktinformationen sind Kriterien für die zu ermittelnden Sachverhalte aufzustellen und Methodenentscheidungen zu treffen. Dazu bedarf es eingehender Kenntnisse der Marktforschungsmethoden, ferner theoretischen und praktischen Wissens über die in den Märkten wirkenden Faktoren und Interdependenzen. Methodenentschei-

Übersicht 23

Tätigkeiten von HWF-Absolventen.

Gruppe II: Vertriebstätigkeiten 1)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
1 Marketingleiter	Marktuntersuchungen, Marketingkoordinierung mehrerer Vertriebsorganisationen
2 Sachbearbeiter für Revision	Konzernerlösrechnungen
Sachbearbeiter für Verkauf	Beratender Innen- und Außendienst. S: Verkaufsorganisation
3 Assistent der Geschäftsleitung	keine Angabe
Sachbearbeiter	Kundenberatung (Marktforschungsbetrieb), Interpretation von Marktberichtsergebnissen. S: Entwicklung neuer Angebotsformen
4 Assistent des Verkaufsleiters	Verkaufs- und Produktionsplanung, Soll-Ist-Vergleiche im Absatz, Investitionsrechnungen, statistische Analysen. S: Systemanalyse für Datenverarbeitung, Einführung der EDV für Konsignationslagerführung und -abrechnung
5 Direktionsassistent	Einsatz und Schulung der Außendienstmitarbeiter, Marketing
Sachbearbeiter stellvertretender Abteilungsleiter	Planungsaufgaben Verkaufsplanung, Etatplanung, Preispolitik, Konkurrenzbeobachtung, Marketing-Erfolgskontrolle, Wirtschaftlichkeitsberechnungen
6 Mitarbeiter in der Stabsgruppe Verkaufsanalysen	Verkaufsplanung und -kontrolle, Umsatzanalysen, Budgetierung und Budgetüberwachung, Aufbau und Überwachung des Berichtswesens im Verkauf, Beratungsaufgaben
7 Sachbearbeiter für Betriebs- und Verkaufsberatung	Betriebswirtschaftliche Erhebungen, daraus Erarbeitung von Ist-Analysen und Lösungen, Produkt-, Sortiment-, Markt-, Strukturanalysen, Personalberatung, Mitwirkung bei der Auswahl leitender Angestellter, Bilanzanalysen

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 3, 5, 12 und 13 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens.
S = selbständig ausgeführte Tätigkeiten.

Übersicht 23 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
Sachbearbeiter für Marktforschung	S: Auswerten von Marktinformationen, Berichterstattung, Kurzanalysen und Berichte über Teilmärkte
8 Sachbearbeiter für Marktforschung	Marktuntersuchungen, ständige Marktbeobachtung, Absatzplanung, Soll-Ist-Vergleich. S: Marktuntersuchung, Untersuchung: Die Entwicklung der deutschen Zahlungsbilanz
9 Assistent für Betriebswirtschaft Sachbearbeiter für Verkauf, Systemberater	Planung, Kontrolle, Organisation Systemberatung, Erstellung von EDV-Organisationen. S: Neugestaltung von Arbeitsabläufen, Umstellungsarbeiten zur Erfassung der Mehrwertsteuer
10 Werbeassistent	keine Angabe
Verkaufsleiter	keine Angabe
Mitarbeiter in der Stabsstelle Marketing	Product-Group-Management
11 Sachbearbeiter für Marktforschung	Länderuntersuchungen, Konkurrenzuntersuchungen
12 Assistent des Leiters von Marktforschung und Absatzplanung	Marktuntersuchung und -darstellung, Absatzplanung. S: Untersuchungen verschiedener Märkte
13 Marketing-Assistent	Product-Management, Marktforschung, Erstellen von Marketingkonzeptionen
14 Sachbearbeiter	Umsatzstatistiken, Berichts- und Panel-Auswertung, Planung und Durchführung von Verkaufsaktionen einschließlich Erfolgskontrolle, Product-Management, Budgetverwaltung, Unternehmensplanung. S: Organisationsaufgaben
15 Marketing-Assistent	Marktuntersuchungen, Produktvergleich, Erstellen von Konzeptionen, Planung und Durchführung von Aktionen, Erstellung von Kampagnen, Produktgruppenbetreuung, Verkaufskalkulationen

Übersicht 23 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
16 Sachbearbeiter Assistent der Verkaufsleitung Marketing-Analyst	Kundenbetreuung keine Angabe Konkurrenzbeobachtung, Erstellen von Marktberichten, Verkaufs- und Umsatzstatistik, Planung
17 Ausbildung im Rechnungswesen Ausbildung im Personalwesen Ausbildung in der Planung Vertriebsleiter	Klärung buchhalterischer Sonderfälle, Berichtigung von EDV-Ergebnissen, Erstellung des Betriebsergebnisses und der Gewinn-/Verlustrechnung, Vertriebsanalysen Ausarbeitung von Reisekostenrichtlinien, Arbeiterinterviews, Personalwerbung Mitwirkung bei Produktions- und Kostenplanung Betreuung eines Verkaufsbezirks, Verkaufskontrolle, Verhandlungsführung bei Großprojekten, Preisgestaltung. S: Verbesserung der Verkaufsorganisation
18 Systemberater und Programmierer Sachbearbeiter für Marktforschung	Systemberatung und Programmierung, Mitarbeit bei der Systemumstellung eines Großbetriebes Produkt- und Systemvergleiche, Erstellen einer Studie über einen europäischen Computermarkt
19 Sachbearbeiter für Verkauf, System- berater	Systemberatung. S: Umstellung eines mittleren Betriebes auf EDV-Abrechnung
20 Assistent im Rechnungswesen Assistent in Marktforschung und Werbung	Einführung einer Kostenrechnung Aufbau eines Vertreternetzes im In- und Ausland

dungen verlangen außer dem Wissenstransfer ein gewisses Maß an Phantasie, Einfühlungsvermögen und Intuition, verbunden mit verantwortlicher und kritischer Reflektion. Ähnliche Anforderungen stellt die Auswertung erlangter

Informationen. Beschaffen und Verwerten von Marktinformationen (1, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18) müssen in der Regel vielfältige Einflußfaktoren beachten; sie gehören daher zu einem gehobenen Anforderungsbereich¹⁾.

Verkaufserfolge können über mehrere Wege erreicht werden. Tätigkeiten der Verkaufssteuerung und -organisation (1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20) stehen vor der Aufgabe, Alternativen zu erkennen, zu entwickeln und auf ihre Zielangemessenheit hin zu beurteilen. Dabei haben sie vielfältige Einflußfaktoren und Interdependenzen zu beachten, die sich zudem oft schwierig erkennen und in ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung beurteilen lassen. Sorgfältig getroffene Vertriebsentscheidungen der beschriebenen Art weisen daher ein gehobenes Anforderungsniveau auf.

Sonderaufgaben treten auch im Vertriebsbereich auf (1, 3, 5, 6, 8, 9, 18, 20). Relativ selten kommen Tätigkeiten mit Beziehung zur Elektronischen Datenverarbeitung (EDV) vor (4, 9, 18, 19). In drei Fällen (9, 18, 19) vollziehen sie sich in Betrieben, die EDV-Anlagen herstellen; dort gehören sie ihren Wesen nach sowohl zu den Organisationsberatungs- als auch zu den Verkaufstätigkeiten.

52223 Prüfungs- und Organisationstätigkeiten

Bei den Prüfungstätigkeiten tritt in einigen Fällen (1, 3, 7) ein nur geringer Umfang der durchgeführten Aufgaben zutage²⁾; dies deutet darauf hin, daß sich hier die Befähigung zum Bewältigen größerer Aufgaben mit umfassender Verantwortung nur langsam entwickelt. Prüfungstätigkeiten erfordern Kern- und Verstehen der anzuwendenden gesetzlichen und betrieblichen Regelungen und die Fähigkeit,

1) Die in Klammern angegebenen Kennnummern der Befragten beziehen sich auf die Übersicht 23.

2) Die in Klammern angegebenen Kennnummern der Befragten beziehen sich auf die Übersicht 24.

Übersicht 24

Tätigkeiten von HWP-Absolventen.

Gruppe III: Prüfungs- und Organisationstätigkeiten¹⁾

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
1 Prüfungsassistent	Mitarbeit im Prüfungsteam. S: Fieldwork bei kleineren Bilanzprüfungen
2 Revisionsassistent, dann Leiter der Abteilung Interne Revision	S: Jahresabschluß-, Ordnungs-, Organisations-, Wirtschaftlichkeitsprüfungen, Sonderprüfungen
3 Revisionsassistent	Jahresabschlußprüfungen. S: Prüfung der Warenvorräte, Jahresabschlußprüfung einer Verkaufsniederlassung
4 Sonderreferent für Rationalisierung	Formularorganisation, Umstellen eines Teilgebietes auf EDV-Abwicklung
5 Sachbearbeiter für Revision Sachbearbeiter für Organisation	Routine- und Sonderprüfungen Projektleitung bei der Büroraumplanung und der Einführung der Mikroverfilmung, Ablauforganisation, Sachmitteluntersuchung bei Rechenmaschinen
6 Sachbearbeiter für Revision	Kreditrevision, Erstellen und Prüfen von Jahres- und Quartalsabschlüssen, Sonderprüfungen, Erstellen von Organisationsplänen und Arbeitsanweisungen
7 Prüfungsassistent	Prüfung von Teilbereichen bei Bilanz- und Betriebsprüfungen
8 Betriebsorganisator	Organisatorische und administrative Tätigkeiten, Mitwirkung bei der Erstellung eines Management-Information-and-Control-Systems
9 Sachbearbeiter für Organisation	Aufbau- und Ablauforganisation, Umstellung des Rechnungswesens auf eine EDV-orientierte Standardbuchhaltung, Organisationsanalyse zwecks EDV-Einführung, Formulargestaltung, Erstellung eines Organisationshandbuches, Statistikaufgaben

1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 3, 5, 12 und 13 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens.
S = selbständig ausgeführte Tätigkeiten.

Übersicht 24 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
10 Leiter der Stabsstelle Organisation	Aufbau- und Ablauforganisation, Erledigung sämtlicher Organisationsprobleme nach Stellenbeschreibung und Einzelauftrag der Betriebsleitung
11 Organisationsassistent	Entwicklung von Netzplänen für Verwaltungstätigkeiten
12 Sachbearbeiter für EDV	Programmieren
Leiter der Abteilung EDV	Umstellen von Geschäftsvorfällen auf EDV-Abwicklung
Leiter der Abteilung Organisation/Allgemeine Verwaltung	Organisationsplan, Aufgabenbeschreibung, Ablauforganisation, Neubauplanung. S: Neuorganisation des gesamten Unternehmens
13 Sachbearbeiter für Revision und Statistik	Auswertung von Statistiken, Erstellen von Prognosen und Trendanalysen
Mitarbeiter in der Stabsabteilung Organisation	Ist-Aufnahme der Konzernorganisation und Entwicklung einer Soll-Konzeption
Abteilungsleiter der Stabsstelle EDV-Organisation	Umorganisation von Teilbereichen auf EDV-Abwicklung, Entwurf von Systemanalysen, Integrierte Betriebsabrechnung
14 Sachbearbeiter für Organisation	System-Organisation. S: Umorganisation der Materialabrechnung auf EDV-Abwicklung
15 Sachbearbeiter für Organisation und Revision	Prüfung von Jahresabschlüssen der Tochtergesellschaften, Organisation des Informationswesens, Kostenkontrolle, Investitionsrechnung und -kontrolle, Vertragsausarbeitung
16 Sachbearbeiter für Organisation	Einsatzplanung für Büromaschinen und Organisationsmittel, Arbeitsablaufanalysen, Erarbeitung von Soll-Vorschlägen, Formulargestaltung, Raumplanung und -belegung, Einrichten eines zentralen Schreibdienstes
Sachbearbeiter für Datenverarbeitung	Ausbildung zum Systemplaner

Übersicht 24 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
17 Mitarbeiter zur besonderen Verwendung	Tarif- und Vertragswesen (Versorgungsbetrieb)
Assistent des Prokuristen in der EDV-Abteilung	Organisationsaufgaben, Programmieren
18 Datenverarbeitungs-informand in Ausbildung	Konzeption und Programmierung von Datenverarbeitungsverfahren, Mitarbeit beim Aufbau einer Datenbank für ein Management-Informationssystem
19 Kreditsachbearbeiter	Bearbeitung und Bewilligung von Kreditanträgen, Kreditüberwachung
Organisator	Systemanalyse, Problemanalyse und Programmierung von Teilgebieten des Finanzberichtswesens einer Bank
20 Mitarbeiter in der Organisationsabteilung	Systemanalyse und Programmerstellung für EDV, Organisationsaufgaben
21 keine Angabe	keine Angabe über die Aufgaben und Tätigkeiten in einem Wirtschaftsprüfungsbetrieb

diese auf konkrete Fälle übertragen zu können. Außerdem ist Wissen über die den Prüfungsgegenständen zugrundeliegenden betriebswirtschaftlichen Sachverhalte notwendig. Das Anwenden von Regelungen beinhaltet Überlegungen über deren Sinngehalt und in Zweifelsfällen die verantwortliche Interpretation, die sowohl den sinngemäßen Inhalt der Regelung als auch die betriebswirtschaftlichen Erfordernisse beachten muß. Gleichartige Anforderungen stellt das kritische Anwenden von vorliegenden Interpretationen (z.B. in Urteilen, Kommentaren, Aussagen der Fachliteratur, Präzedenzfällen, allgemeinen Anweisungen); ihre Relevanz für anstehende Prüfungsaufgaben ist, da sie allenfalls analoge, jedoch keine identischen Sachverhalte be-

treffen, in jedem Fall erneut zu überprüfen. Wechselnde Prüfungsaufgaben verlangen vom Prüfer Anpassungs- und Einfühlungsvermögen sowie sichere Methodenkenntnisse zum Erkennen und Durchdringen der Prüfungsobjekte.

Prüfungen von Betriebsbereichen vergleichen die vorzufindenden Gegebenheiten mit Soll-Zuständen. Sie führen zu Aussagen über das Prüfungsobjekt, bei denen vielfältige Einflußfaktoren zu berücksichtigen und Interessen gegeneinander abzuwägen sind. So kann die Kreditrevision die Konfrontation von schwierig quantifizierbaren Risikoaspekten mit dem Interesse an einem hohen Geschäftsvolumen verlangen. Nicht immer liegt Soll-Ist-Abweichungen menschliches Fehlverhalten zugrunde; Beanstandungen im Prüfungsbericht müssen daher - insbesondere in zweifelhaften Fällen - eingehende Analysen des Prüfungsbefundes vorausgehen, die auch menschliche Fähigkeiten und Verhaltensweisen in Betracht ziehen. Das Beurteilen von Sachverhalten kann nur auf der Grundlage entsprechender Sachkenntnisse erfolgen; der Prüfer muß den Betriebsablauf, die maßgeblichen Personen, das Produktionsprogramm, das betriebliche Rechnungswesen kennen und somit über umfangreiche Informationen verfügen¹⁾. Generell sind Prüfungstätigkeiten einem gehobenen Anforderungsbereich zuzuordnen, es sei denn, sie beschränken sich auf die Ausführung genau erteilter Anweisungen oder sie vollziehen sich im Verantwortungsbereich und unter der Aufsicht eines Vorgesetzten, wie es in der Einarbeitungsphase vorkommt.

Organisationstätigkeiten haben die Regelung des Mitteleinsatzes und der Beziehungen zwischen Menschen zum Gegenstand²⁾. Dazu sind Kenntnisse der Mittel, menschli-

1) Vgl. Karl Ferdinand Bussmann: Betreuung und Prüfung der Unternehmungen. Wiesbaden 1960, S. 60. Zu Qualifikationsanforderungen vgl. auch Bussmann, a.a.O., S. 60; Blohm, Franz-Josef Brenneis: Interne und externe Revision. Gießen 1964, S. 10.

2) Vgl. Joachim Häusler, a.a.O., S. 23

cher Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie der Grundsätze, nach denen Regelungen zur Realisation der Organisationsziele zu erstellen sind, erforderlich. Jede betriebswirtschaftliche Organisation besteht aus Produktionsfaktoren, die auf verschiedene Weise zusammenwirken¹⁾; Organisationsüberlegungen müssen diese Faktoren, ihre Wirkungsweisen und die zwischen ihnen bestehenden Interdependenzen beachten. Analytisches Denken führt zum Erfassen der Organisationsstruktur und zum Erkennen des Organisationsproblems, synthetisches Denken ermöglicht den Entwurf von Soll-Konzeptionen. Die Notwendigkeit, viele Faktoren und Interaktionen berücksichtigen zu müssen, weist Organisationstätigkeiten einem gehobenen Anforderungsbereich zu. Größenbegrenzung bei den zu organisierenden Abläufen und Arbeitsverteilung können die von einem einzelnen Ausführenden zu bewältigenden Schwierigkeiten mindern.

Die in Übersicht 24 zusammengestellten Angaben über ausgeführte Organisationstätigkeiten betreffen teils kleinere Projekte wie das Einrichten eines zentralen Schreibdienstes (16) oder die Formulargestaltung (4, 16), teils Planung und Realisation umfangreicher Umstellungen (z.B. 12, 13) und neuer Einrichtungen (z.B. 8, 18). Wie einige Angaben zeigen, haben die Befragten auch größere Projekte selbständig bearbeitet (12, 14). Bei einer Reihe von Befragten geht aus den Tätigkeitsbeschreibungen und anderen Angaben hervor, daß die Aufgaben Probleme der Elektronischen Datenverarbeitung beinhalten oder tangieren (4, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20). - Das Erstellen von Netzplänen im Verwaltungsbereich (11) verlangt umfassende Kenntnisse von den zu planenden Tätigkeiten und den sachlichen Gegebenheiten, in denen sie sich vollziehen; es ist deshalb ebenfalls einem gehobenen Anforderungsbereich zuzuordnen.

1) Vgl. Edmund Heinen, a.a.O., S. 50 f.

52224 Leitungstätigkeiten und Tätigkeiten der unmittelbaren Leitungsunterstützung

Wie Übersicht 25 zeigt, zeichnen sich Tätigkeiten der Betriebs- und Ressortleitung sowie der unmittelbaren Unterstützung dieser Leitungstätigkeiten durch Aufgabenvielfalt aus. Häufig nennen die Befragten Planungsaufgaben¹⁾ (2, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14), Organisationsaufgaben (1, 3, 5, 10, 13, 15), Kontroll- und Analyseaufgaben (3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14), Aufgaben aus dem Finanz- und Rechnungswesen (1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14) und Berichterstattungen (2, 11, 12, 14).

Als Folge der Delegation von generell regelbaren Aufgaben auf untergeordnete Entscheidungsebenen treten in Leitungsstellen überwiegend speziell zu behandelnde Aufgaben und Probleme auf. "Die fallweise Entscheidung ist vor allem für die oberen Ränge der betrieblichen Hierarchie typisch."²⁾ Obwohl Aufgabenkategorien wie Planen, Organisieren und Kontrollieren in Leitungsstellen wiederholt vorkommen und den wesentlichen Inhalt dispositiver Tätigkeitsbereiche ausmachen³⁾, ist, entsprechend dem Wesen fallweise zu entscheidender Vorfälle, Gleichartigkeit der einzelnen damit verbundenen Arbeitsakte nicht unterstellbar. "Das Entwerfen eines Formulars", sagt Wöhe, "stellt eine einmalige organisatorische Leistung dar, ist sie vollzogen, so besteht damit eine neue allgemeine Regelung."⁴⁾ Aufgabenvielfalt und Vorherrschen von Sonderentscheidungen vor Routineentscheidungen kennzeichnen somit Leitungstätigkeiten.

1) Die in Klammern angegebenen Kennnummern der Befragten beziehen sich auf die Übersicht 25.

2) Erich Gutenberg: Unternehmensführung, a.a.O., S. 158

3) Vgl. ebenda, S. 159

4) Günter Wöhe, a.a.O., S. 108

Übersicht 25

Tätigkeiten von HWF-Absolventen.

Gruppe IV: Leitungstätigkeiten und Tätigkeiten der unmittelbaren Leitungsunterstützung 1)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
1 Assistent des Prokuristen	Wechselnde Aufgaben aus den Bereichen Organisation, Rechnungswesen, Finanzen, allgemeine betriebswirtschaftliche Fragen, Verbindungsperson zwischen Tochter- und Muttergesellschaft
2 Sachbearbeiter in der Betriebswirtschaftlichen Abteilung	Planung, Statistikaufgaben, Investitionsrechnungen, Vorbereitung der Budgetrechnung. S: Mittelfristige Finanzbewegungsplanung
3 Abteilungsleiter von Marktforschung und Organisation Geschäftsführer	Marktforschung auf Exportmärkten, Arbeitsablauforganisation Leitung eines Außenhandelsbetriebes mit 50 Beschäftigten, Einkauf, Verkauf, Rechnungswesen, Personalwesen, Vertragswesen
4 Sachbearbeiter in der Kaufmännischen Direktionsabteilung Ausland	Betreuung ausländischer Konzerngesellschaften bei Verkaufskoordination, Projekten und in Ergebnisfragen, Entscheidungsvorbereitung für die Unternehmensleitung
5 Leiter	Leitung eines Betriebes mit 250 Beschäftigten gemeinsam mit vorgesetzten Gesellschaftern, Steuerwesen, Vertragsgestaltung, Finanz- und Verkaufsplanung, Gewinnplanung, Neuorganisation aller Abteilungen, Personalwesen, Rechnungswesen
6 Assistent Subdirektor	Erstellung einer Plankostenrechnung, Investitions- und Budgetrechnung, Betriebskontrolle, Planung neu zu errichtender Betriebe Vertretung des Geschäftsführers, Leitung der Verwaltung, Plankostenrechnung, Betriebskontrolle, Personalwesen

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 3, 5, 12 und 13 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens.
S = selbständig ausgeführte Tätigkeiten.

Übersicht 25 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
Geschäftsführer	Leitung eines Einkaufszentrums mit 130 Beschäftigten
7 Mitarbeiter in der Stabsstelle Planung	Projektplanung, Terminplanung, Einführung der Netzplantechnik
8 Sachbearbeiter in der Stabsabteilung Betriebswirtschaft	Betreuung einer Produktgruppe in Hauptbetrieb und Beteiligungsbetrieben, Wirtschaftlichkeitsberechnungen, regelmäßiges Kommentieren des Geschäftsverlaufs, Finanzplanung und -disposition, Unternehmensbewertung
9 Mitarbeiter mit einer sämtliche Bereiche umfassenden Zuständigkeit	Kalkulationen, Wirtschaftlichkeitsberechnungen, Einleiten von Rationalisierungsmaßnahmen, Steuer- und Rechtsfragen, Buchhaltung
10 Mitarbeiter in der Marktforschung Leiter der Stabsstelle des Vorstandes Einkauf	Innerbetriebliche Koordination Produktmanagement, Innovations- und Wirtschaftlichkeitsüberwachung, Ablauforganisation in einem Bereich
11 Gruppenleiter in der Abteilung Controller	Erstellen des Betriebsabrechnungsbogens, Erstellen von Leistungs-, Produktions-, Kosten- und Ergebnisberichten, Ergebniskommentierung, Mitarbeit an Sozial- und Personalberichten, gelegentliche Kostenanalysen, Berichterstattung an Verbände
12 Mitarbeiter in der Stabsabteilung Personalwirtschaft	Langfristige Finanzplanung, Finanzierungen, Kosten- und Erlösanalysen, Erstellen des Geschäftsberichtes, gelegentliche Bearbeitung betriebs- und volkswirtschaftlicher Sonderprobleme
13 Sachbearbeiter in der Betriebswirtschaftlichen Abteilung Assistent des Managing Directors	Planung, Kontrolle und Analyse von Umsatz, Gewinn und Werbung. S: Werbeeffektanalyse, Organisationsaufgaben nicht einzeln aufgeführt, sondern in den Organisationsaufgaben

Übersicht 25 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
14 Sachbearbeiter für Treuhandwesen	Planung und Durchführung von Entwicklungshilfeprojekten der Bundesrepublik
Sachbearbeiter für Budgetwesen	Budgeterstellung und -überwachung, Berichtswesen zur Muttergesellschaft, Sonderaufgaben
Sachbearbeiter in der Betriebswirtschaftlichen Abteilung	Analysen, Investitionskontrolle, Kalkulationen, Forecasterstellung, Sonderaufgaben wie Erarbeiten eines Modells der Deckungsbeitragsrechnung
15 Assistent der Geschäftsleitung	Abwicklung von Exportgeschäften, Organisationsaufgaben, Kundenbetreuung
16 Direktionsassistent	Einarbeitung an vielfältigen nicht einzeln bezeichneten Aufgaben

Die meisten der in Leitungsfunktionen tätigen HMF-Absolventen unterstützen die Leitung, ohne selbständig einen Betrieb oder ein Ressort zu leiten; sie tragen daher nicht die umfassende Leitungsverantwortung. Personalführungsaufgaben kommen nur in geringem Umfang vor. Die genannten Aufgaben und Tätigkeiten bestehen darin, Entscheidungen zu treffen oder vorzubereiten. Da Leitungsentscheidungen größere Betriebsbereiche betreffen, sind Gesamtzusammenhänge vielseitiger Einflußgrößen zu erfassen. Die Vielfalt vorkommender Aufgaben erfordert Selbständigkeit des Urteils und Denkens, um den wechselnden Anforderungen ohne detaillierte Unterweisung genügen zu können. Mit Blick auf die gesetzten Arbeitsziele sind die anzuwendenden Methoden und die jeweils relevanten Informationen zu bestimmen. Auch scheinbar routinemäßig durchführbare Tätigkeiten wie Analysen und Kontrollen verlangen von Fall zu Fall erneut das Prüfen der Bedeutung von Informationen und die aufgabengemäße Methodenauswahl, da sich die zu untersuchenden Sachverhalte ändern können. Tätigkeiten der Lei-

tungsunterstützung gehören daher generell zu einem gehobenen Anforderungsbereich. Die Leitung eines Betriebes (3, 5, 6) oder einer Stelle (10, 11) ist mit umfassender Verantwortung, die sich auch auf die Personalführung erstreckt, verbunden.

Hinsichtlich der Aufgabenstruktur unterscheiden sich Tätigkeiten der Tätigkeitsgruppe IV nicht erheblich von denen der Tätigkeitsgruppe I. Aufgaben mit Beziehung zur Elektronischen Datenverarbeitung sind nicht genannt; die Durchsicht der Erhebungsbogen zeigt jedoch, daß EDV-Probleme auftreten; offenbar erlangen sie in den Arbeitsakten keine hervorragende Bedeutung.

52225 Andere Tätigkeiten

Tätigkeiten in Bereichen des betrieblichen Personal-, Sozial- und Ausbildungswesens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8) beinhalten teils die Bereichsleitung, teils begrenzte Aufgabengebiete¹⁾. Auch in diesen Bereichen sind vielseitig beeinflusste Entscheidungen zu treffen, z.B. bei der Planung langfristig wirksamer Sozial- und Ausbildungsinvestitionen. Als Dienstleistungsbereiche müssen sie die Anliegen sämtlicher Betriebsbereiche berücksichtigen. So setzt das Erstellen von Ausbildungsprogrammen (2, 6) den Entwurf einer Ausbildungskonzeption voraus, der zukünftige Qualifikationsanforderungen seitens der betrieblichen Einsatzbereiche ebenso berücksichtigt wie die Möglichkeiten der Personalbeschaffung auf dem Arbeitskräftemarkt und die Realisierbarkeit der Ausbildungsziele; dazu bedarf es sowohl fachwissenschaftlicher Grundkenntnisse als auch fachdidaktischer und allgemein erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse. Leitungstätigkeiten enthalten Gestaltungsaufgaben (2, 3, 6, 8); sie bestimmen die Arbeitsziele der Abteilung, verwalten, organisieren und führen Mitarbeiter.

1) Die in Klammern angegebenen Kennnummern der Befragten beziehen sich auf die Übersicht 26.

Übersicht 26

Tätigkeiten von HWF-Absolventen.
Gruppe V: Andere Tätigkeiten 1)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
1 Assistent des Personalleiters	Aus- und Weiterbildung, Personalbeurteilung, Einführung neuer Mitarbeiter, Public-Relations-Aufgaben, Personaldatenbank, Marketing und Werbung auf dem Personalmarkt, Fragen der gleitenden Arbeitszeit, Organisationsaufgaben, Statistikaufgaben, Informationswesen, Eignungsuntersuchungen bei Auszubildenden, Sonderfragen wie Werksrente
2 Assistent im Verkauf Sachbearbeiter für Planung Sachgebietsleiter für betriebliche Erwachsenenbildung	Überwachung des Vertreterstabes Erstellen der Produktionspläne, Kapazitätsberechnungen, Dispositionen Aufbau der Abteilung, Erstellen eines Bildungskonzepts, Ermittlung des Personalbedarfs und des Bildungsbedarfs, Ausarbeiten eines Bildungsprogramms
3 Personalsachbearbeiter, Leiter der Personalstelle Sachbearbeiter für Einkaufsplanung und Organisation	Einstellen von Arbeitern Erstellen von Berichten, Einführung der programmierten Textverarbeitung für die Abteilung Einkauf, Vertragsausarbeitungen
4 Leiter der Kreditabteilung (stellvertretendes Mitglied des Vorstandes)	Bearbeitung von Kreditanträgen, Rechtsfragen, Verhandlungen mit Bankkunden, Organisation der Abteilung, Schulung und Ausbildung der Schalterkräfte, Zweigstellenleiter und Lehrlinge, Sonderaufgaben wie Anlageberatung
5 Personalsachbearbeiter	Einstellungen kaufmännischer Mitarbeiter, Personalwerbung, Personalstatistik, Zeugniserteilung, Mitwirkung beim Erstellen von Gehaltsrichtlinien. S: Stellenbesetzung und Bewerberauswahl

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu den Fragen 3, 5, 12 und 13 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens.
S = selbständig ausgeführte Tätigkeiten.

Übersicht 26 (Fortsetzung)

Positionsbezeichnung	Aufgaben und Tätigkeiten
6 Prüfungsassistent	keine Angabe
Kaufmännischer Ausbildungsleiter	Erstellen eines Ausbildungs- programms
Assistent des Personalleiters	keine Angabe
7 Kredit- sachbearbeiter	Bearbeitung von Neukrediten, Kreditüberwachung, Sicherheiten- prüfung
8 Leiter der Abtei- lung Organisation/ Revision	Arbeitsplatzanalysen, Bearbeitung der täglich anfallenden Organisa- tionsprobleme
Ausbildungsleiter	keine Angabe
9 Sachbearbeiter für Einkauf	Rohstoff-Einkäufer, Beschäftigung mit internationalen Beschaffungs- problemen
10 Gruppenleiter im Einkauf	Auftragsvergabe von Millionen- projekten, Organisationsaufgaben
11 In Ausbildung	Zweijährige Ausbildung in den Be- reichen EDV, Rechnungswesen, Ver- trieb Inland, Export, Übernahme einer Ländergruppe, Organisation, Programmierung, Futurologie

Bei den Positionen im Funktionsbereich Einkauf (3, 9, 10) zeigen sich Merkmale sowohl leitender und gestaltender (3, 10) als auch ausführender Tätigkeiten. In einem Fall (10) ist ein besonders hoher Verantwortungsgrad erkennbar.

Kreditbearbeitung besteht im wesentlichen darin, Entscheidungen unter den Gesichtspunkten der Risikobegrenzung, der Umsatz- und Gewinnerzielung und der allgemeinen wirtschaftlichen Förderung zu treffen. Dabei sind unter Einsatz von Kenntnissen der Wirtschaft und des Rechts die Risiken und Chancen der Kreditgewährung für Kreditnehmer und Kreditgeber zu ermitteln; da die in der Sache und der Person des Kreditnehmers liegenden Risikofaktoren nicht immer klar zu erkennen sind, stellt die Kreditbearbeitung eine vor

antwortungsvolle und in Zweifelsfällen schwierige Tätigkeit dar (4, 7). Die Leitung der Kreditabteilung schließt zudem sachliche und personelle Führungsaufgaben ein (4).

Grundsätzlich lassen sich die in der Tätigkeitsgruppe V aufgeführten Aufgaben und Tätigkeiten einem gehobenen Anforderungsbereich zuordnen. In einem Fall (9) deutet die Aussage "Beschäftigung mit internationalen Beschaffungsproblemen" an, daß die genannte Tätigkeit (Rohstoff-Einkauf) nicht nur ausführende, sondern auch gestaltende Aufgaben stellt (Übersicht 25).

52226 Zusammenfassung

Die Gesamtschau aller genannten Aufgaben und Tätigkeiten vermittelt die Erkenntnis, daß die von HfW-Absolventen eingenommenen Positionen durchweg vielseitige und wechselnde Anforderungen von gehobenem Niveau aufweisen.

Geringfügige Unterschiede sind bei den Anforderungsstrukturen in den einzelnen Tätigkeitsgruppen tendenziell zu bemerken: Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen, Organisationstätigkeiten und Tätigkeiten der Leitung und Leitungsunterstützung zeichnen sich durch besondere Vielfalt der Aufgabenarten aus; sie erfordern den vielseitig ausgebildeten Betriebswirt, der sich wechselnden Aufgaben leicht anpassen kann. Bei Tätigkeiten im Vertrieb, im Personalwesen und im Prüfungswesen (außer: interne Revision) hingegen variieren die Aufgabenarten weniger, wenn auch die spezifischen Problemstellungen des Einzelfalles stets neues Überlegen und Entscheiden notwendig machen; die dort anstehenden Probleme treten spezialisierter auf, ihre Lösung setzt entsprechende Spezialkenntnisse voraus.

Weite Verbreitung kommt Organisationsaufgaben zu. 55 % aller Befragten haben hauptsächlich oder gelegentlich Organisationstätigkeiten ausgeübt (Übersicht 27). Eine

Übersicht 27

Verbreitung von Organisationstätigkeiten¹⁾

Tätigkeitsgruppe	Personen	Kennnummern der Befragten, die Organisationstätigkeiten ausgeübt haben	Zahl
I	18	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 15, 16, 17	10 = 56 %
II	20	2, 4, 6, 9, 14, 17, 18, 19, 20	9 = 45 %
III	21	4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	16 = 76 %
IV	16	1, 3, 5, 10, 13, 15	6 = 44 %
V	11	1, 2, 3, 4, 8, 11	6 = 55 %
Summe	86		47 = 55 %

Erklärung dafür ist in der engen Verknüpfung von Führung in jeglichem Funktionsbereich mit organisatorischen Sachverhalten zu sehen. "Organisation und Führung sind sich wechselseitig ergänzende, sich gegenseitig bestimmende und durchdringende Tatbestände."²⁾ Für die Gestaltung einer Ausbildung für Führungsaufgaben besagt diese Tatsache, daß Kenntnisse aus dem Lehrgebiet Organisation zum berufsnotwendigen Grundwissen gehören. Auch Ergebnisse einer Untersuchung des Instituts für Karriere-Forschung zeigen die Bedeutung von Organisationskenntnissen: Neben betriebswirtschaftlichen Tätigkeiten üben die Spitzenverdiener der Altersgruppe von 24 bis 26 Jahre (Durchschnittsgehalt 2109,- DM) mit Betriebswirtschaftsausbildung, soweit sie in der Untersuchung erfaßt sind, überwiegend Organisations-tätigkeiten aus³⁾.

Umfassende Bedeutung weisen auch Aufgaben der Planung und Konzeptionsentwicklung, der Informationsgewinnung aus Analysen, der Abschätzung der Kontrolle und Überwach-

1) Die Verteilung aus Angaben der Übersichten 22 bis 26. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Zahlen der zweiten Spalte.

3) Vgl. Institut für Karriere-Forschung: Capital-Aktion des Mannes. Sonderauswertungen, Bonn 1970 (Arbeitskreis: Köln 41, Postfach 420249)

Übersicht 28

Verbreitung von Tätigkeiten der Planung, der Konzeptionsentwicklung, der Informationsgewinnung aus Analysen und Untersuchungen sowie der Kontrolle und Überwachung 1)

Tätigkeitsgruppe	Personen	Kennnummern der Befragten, die diese Tätigkeiten ausgeübt haben	Zahl
<u>Planung</u>			
I	18	3, 4, 5, 6, 12, 14, 18	7 = 39 %
II	20	4, 5, 6, 8, 9, 12, 15, 16, 17	9 = 45 %
III	21	6, 12, 13, 16	4 = 19 %
IV	16	2, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14	8 = 50 %
V	11	2	1 = 9 %
Summe	86		29 = 34 %
<u>Konzeptionsentwicklung</u>			
I	18	1, 4, 7, 8, 9, 11, 16, 18	8 = 44 %
II	20	3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20	12 = 60 %
III	21	4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20	13 = 62 %
IV	16	5, 6, 7, 9, 10, 14	6 = 38 %
V	11	2, 3, 6	3 = 27 %
Summe	86		42 = 49 %
<u>Informationsgewinnung aus Analysen und Untersuchungen</u>			
I	18	2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 18	9 = 50 %
II	20	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	15 = 75 %
III	21	5, 9, 13, 16, 19, 20	6 = 29 %
IV	16	3, 8, 9, 11, 12, 13, 14	7 = 44 %
V	11	1, 2, 8	3 = 27 %
Summe	86		40 = 47 %

- 1) Zusammenstellung aus Angaben der Übersichten 22 bis 26. Die Prozentangaben beziehen sich auf die Zahlen der zweiten Spalte.

Übersicht 28 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe	Personen	Nennnummern der Befragten, die diese Tätigkeiten ausgeübt haben	Zahl
		<u>Kontrolle und Überwachung</u>	
I	18	4, 5, 6, 8, 10, 12, 16	7 = 39 %
II	20	5, 6, 8, 9, 14	5 = 25 %
III	21	1, 2, 3, 5, 6, 7, 15, 19	8 = 38 %
IV	10	6, 10, 11, 13, 14	5 = 31 %
V	11	2, 3, 7	3 = 27 %
Summe	86		28 = 33 %

chung auf (Übersicht 28). Prüfungsaufgaben als Sonderfälle von Kontroll- und Analyseaufgaben treten nur in ausgesprochenen Prüferstellen auf. Die in den Einsatzbereichen der befragten Absolventen verbreitet vorkommenden Tätigkeiten des Planens, Organisierens und Kontrollierens charakterisieren die jeweiligen Stelleninhaber und tendenziell auch die Gesamtheit der Befragten als Träger dispositiver Aufgaben. Tätigkeiten des Anordnens und der Personalführung, ebenfalls Bestandteile dispositiver Aufgaben¹⁾, treten in sämtlichen Tätigkeitsgruppen nur in geringem Umfang auf. Eine Erklärung dazu gibt die Art der Positionen: Der überwiegende Teil der Befragten arbeitet als Sachbearbeiter oder Assistent; 55 % aller Positionen erweisen sich als Stabsstellungen. Nur 21 Absolventen (24 %) üben Leitungsfunktionen aus, die grundsätzlich Personalführungsaufgaben mit sich bringen (Übersicht 28). Nach einer anderen von der gleichen Stichprobe durchgeführten Befragung von Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule Nürnberg üben 47 % der Befragten Leitungsfunktionen aus, und zwar 41 % als Abteilungsleiter, 3 % als Gruppenleiter und 3 % als selbständige

1) Vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 111.

) Vgl. Siegfried Bergmann, a.a.O., S. 240.

Übersicht 29

Einsatzbereiche und Positionen von HWF-Absolventen¹⁾

Positionen Einsatz- bereiche	Lei- ter	Sach- bear- bei- ter	Assi- stent	in Aus- bil- dung	son- stige An- ga- ben	gesamt
<u>Stabsstellen</u>						
Planung		2			1	3 = 3 %
Personalabteilung						
Ausbildungswesen	2	1	2			5 = 6 %
Organisation, EDV	3	5	3	1	5	17 = 20 %
Revision	1	1				2 = 2 %
Marktforschung		4	2	1		7 = 8 %
Volkswirtschaft- liche Abteilung		1				1 = 1 %
Betriebswirt- schaftliche Abtei- lung, Direktions- abteilung		4	1			5 = 6 %
Andere Stabs- stellen ⁺	4		1		2	7 = 8 %
Summe	10	18	9	2	8	47 = 55 %
<u>Nicht-Stabsstellen</u>						
Betriebsleitung	3		3			6 = 7 %
Marketing						
Verkauf	3	5	1		1	10 = 12 %
Finanzwesen						
Rechnungswesen	3	6	3	1		13 = 15 %
Wirtschaftsprüfung			3		1	4 = 5 %
Einkauf	1	1				2 = 2 %
Kreditabteilung	1	1				2 = 2 %
Andere Bereiche		1			1	2 = 2 %
Summe	11	14	10	1	3	39 = 45 %
gesamt	21	32	19	3	11	66 = 80 %
+ Darunter: Stabsstelle Vorstand im Einkauf, Controller, Betriebswirtschaft/Organisation im Rechnungswesen, Statistik, Verkauf, Verkaufsanalysen, Marketing						

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 5 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

5223 Analyse der Tätigkeiten

52231 Vorgehensweise

Zur Stützung und weiteren Differenzierung der bisher gewonnenen Erkenntnisse bietet es sich an, die Skalen und Richtbeispiele der Navy's Point Method¹⁾ auf die in den Erhebungsbogen vorliegenden Angaben anzuwenden. Auf diese Weise lassen sich Anforderungsprofile erstellen, die die quantitativen und qualitativen Anforderungsstrukturen der Absolvententätigkeiten offenlegen; sie zeigen für einzelne Anforderungsarten, die ein Befragter beim Ausüben beruflicher Tätigkeiten erbracht hat, die Niveauhöhe an.

Die Erstellung der Anforderungsprofile bedient sich der Methode des Schätzens von Anforderungshöhen anhand der verfügbaren Angaben. Da diese von Mängeln der Klarheit und Ausführlichkeit nicht frei sind, kommt den zu erlangenden Aussagen die Bedeutung von Näherungswerten zu; sie stellen Zusatzinformationen zum Beurteilen und Charakterisieren der Absolvententätigkeiten dar.

Jede Anforderungsart erhält die Punktzahl des für die vorliegenden Angaben am zutreffendsten erscheinenden Richtbeispiels aus den Bewertungsskalen der Navy's Point Method, in Grenzfällen einen Interpolationswert aus den Punktzahlen der beiden nächstliegenden Richtbeispiele, der dem arithmetischen Mittel entspricht²⁾. Als Einstufungskriterien dienen sämtliche relevanten Informationen aus den Erhebungsbogen, neben anderen auch Einkommenshöhe, Betriebsgröße und eventuell vorhandene Anmerkungen und Erläuterungen.

Die Navy's Point Method bewertet sieben Anforderungsarten mit Punktwerten von 0 bis 100; eine davon, die Anforderungs-

1) Siehe S. 79 und S. 90 f.

2) Die bei Hetzler aufgeführten Bewertungsskalen und Richtbeispiele sind im Anhang, S. 7-13, wiedergegeben. Vgl. auch H. W. Hetzler, a.a.O., S. 153-156

rungsart Personalführungsfähigkeiten, besteht aus den Unterarten G Anweisungsbefugnis (im folgenden G1) und G1 Zahl der Beaufsichtigten (im folgenden G2), von denen jede maximal 50 Punkte erreichen kann. Folgende Anforderungsarten stehen zum Bewerten an:

- A Tätigkeitsart und Vielgestaltigkeit
- B Richtlinien
- C Selbstständigkeit
- D Schöpferisches Denken
- E Zusammenarbeit
- F Verbindlichkeit
- G1 Anweisungsbefugnis
- G2 Zahl der Beaufsichtigten

Schwierigkeiten bereitet das Bewerten der Anforderungsart C Selbstständigkeit nach der Navy's Point Method, da die Richtbeispiele bei den Graden 60 und 94 (34 Punkte Abstand) keine prägnanten Unterschiede bezeichnen, während zwischen den Richtbeispielen der Grade 27 und 60 (33 Punkte Abstand) die gesamte Anforderungsspanne von detailliert vorgegebenen und erläuterten Arbeitsergebnissen bis zu allgemein gehaltenen Arbeitszielangaben untergebracht ist. Vielfach zeigt sich bei den untersuchten Tätigkeitsfeldern, daß die Aufgabenstellung konkrete Ziele vorschreibt, jedoch keine Erklärung zu den gewünschten Ergebnissen liefert. So enthält die Aufgabe der Marketing-erfolgskontrolle (II/5)¹⁾ eine klare Zielangabe, sie stellt jedoch Problembestimmung und Methodenwahl in das Ermessen des Ausführenden.

Die an dieser Stelle nicht eindeutig kennzeichnenden Richtbeispiele verlangten eine präzisierende Interpretation des Inhalts, daß das Beispiel zu Grad 60 konkrete und in ihrem Wirkungsbereich begrenzte Arbeitsziele meint, das Beispiel zu Grad 94 hingegen umfassende Arbeitsziele auf der Ebene

1) Die römische Ziffer bezeichnet die Tätigkeitsgruppe, die arabische die Kennnummer des Befragten in dieser Gruppe gemäß der Numerierung in den Übersichten 22-26.

der Leitung des Betriebes oder eines umfangreichen Funktionsbereichs. Diese Auslegung unterstellt Analogie der allen Skalen und Richtbeispielen immanenten Schwierigkeitsvorstellungen und bezieht sich auf die Anforderungsart F Verbindlichkeit, wo es im Richtbeispiel zu Grad 97 heißt: "Ein Ministerium oder in der Bewertung gleichwertige Organisation wird in Fragen vortreten, die von ausschlaggebender Bedeutung für die grundsätzliche Haltung ... sind"¹⁾. Zwischen hohen und mittleren Anforderungen an die Selbstständigkeit besteht kein prinzipieller, sondern lediglich ein gradueller Unterschied; Anforderungsmeßwerte müssen vor allem das jeweils aufzubringende Maß an Verantwortung und Umsicht zum Ausdruck bringen.

52232 Anforderungsbewertung

Beispielhaft sei die Anforderungsbewertung an den Angaben des Befragten I/4 demonstriert:

Anforderungsmerkmale

Position: Leiter der Kostenrechnung in einem Industriebetrieb der Textilbranche mit 700 Beschäftigten, Monatsgehalt 1950,- DM

Tätigkeiten: Einführung der Grenzplankostenrechnung, Neuorganisation des Unternehmens, Mitarbeit beim Einführen der Elektronischen Datenverarbeitung

Vollmachten: Generalvollmacht für alle Maßnahmen, die zum Einführen der Grenzplankostenrechnung und zur Neuorganisation des Unternehmens notwendig sind; in bezug auf diese Tätigkeiten besteht sachliche Weisungsbefugnis; fünf Mitarbeiter im unterstellt

Weiterbildung: Kurse über Elektronische Datenverarbeitung, Operations Research, Psychologie und Menschenführung, Optimale Arbeitsgestaltung, Literaturstudium der Netzplantechnik

1) Siehe Anhang, S. 12

Anforderungsbewertung

Anforderungsart A: Tätigkeitsart und Vielgestaltigkeit

Die Leitung des Funktionsbereichs Kostenrechnung stellt eine Kombination verschiedenartiger Tätigkeiten dar, von denen mehrere jeweils ein spezielles Arbeitsgebiet bilden (z.B. Elektronische Datenverarbeitung, Kostenrechnung, Organisation). Auf die Vielgestaltigkeit des Tätigkeitsfeldes lassen auch die zur Weiterbildung ergriffenen Maßnahmen schließen: Optimale Arbeitsgestaltung und Netzplantechnik stellen ebenfalls eigenständige Arbeitsgebiete innerhalb des kaufmännischen Berufsgebietes dar. Das der Punktzahl 65 beigelegte Richtbeispiel (Anhang, S. 7) charakterisiert das Niveau der Anforderungsart A des Befragten I/4.

Anforderungsart B: Richtlinien

Richtlinien bedeuten die Hilfsmittel, die zum Lösen von Aufgaben und zum Treffen von Entscheidungen zur Verfügung stehen. Tätigkeiten wie das Einführen der Grenzplankostenrechnung und die Neuorganisation des Unternehmens treten in ihrer Art einmalig auf. Der Ausführende kann zwar auf in der Literatur beschriebene Präzedenzfälle zurückgreifen, doch erfordern diese die Anwendung eingehenden Fachwissens, um sie auf die betriebseigentliche Situation übertragen zu können. Diesen Anforderungsstand bezeichnet das bei Punktzahl 73 angeführte Richtbeispiel (Anhang, S. 8).

Anforderungsart C: Selbständigkeit

Wie die erteilten Vollmachten erkennen lassen, hat der Befragte die Aufgaben, die Grenzplankostenrechnung einzuführen und das Unternehmen neu zu organisieren, selbständig wahrgenommen. Solche Aufgaben können lediglich durch die Vorgabe allgemeiner Arbeitsziele erteilt werden, es muß der Entscheidung des Ausführenden überlassen bleiben, welcher Wege und Methoden er sich dabei bedient. Entsprechend dem Wesen solcher Aufgaben kommt es beim Beurteilen der Arbeitserfolge nicht auf die Kontrolle einzelner Arbeitsergebnisse, sondern der Funktionstüchtigkeit des Ganzen im Sinn der Betriebsziele an. Generell ist von Leitungstätigkeiten zu vermuten, daß sie nicht ohne ein gewisses Maß an Selbständigkeit vollzogen werden können. Derartige Qualifikationsanforderungen tendieren gegen das Niveau des zur Punktzahl 94 gehörenden Richtbeispiels. Da jedoch die anzuwendenden Methoden zumindest in der Literatur genannt sind, treffen auch Merkmale des Richtbeispiels der Punktzahl 60 zu (Anhang, S. 9), so daß hier der Mittelwert $(94 + 60) : 2 = 77$ anzusetzen ist.

Anforderungsart D: Schöpferisches Denken

Leitungstätigkeiten zeichnen sich dadurch aus, daß sie Vorfälle, die nicht generell regelbar sind, zu lösen haben.

Es sind also jeweils neuartige Lösungsmodelle zu erarbeiten. Teilbereichsprobleme verlangen jedoch nicht das Entwickeln völlig neuer Anschauungen und Theorien. Die Einführung der Grenzplankostenrechnung und die Unternehmensneuorganisation zwingen zum Entwurf neuer Konzeptionen, die aber innerhalb des in Wissenschaft und Praxis bereits Bekannten liegen. Hierfür trifft das zur Punktzahl 64 gehörende Richtbeispiel zu (Anhang, S. 10).

Anforderungsart E: Zusammenarbeit

Zusammenarbeit bedeutet hier die zum Erledigen der Aufgaben notwendige Kommunikation. Die Leitung eines Funktionsbereiches erfordert die Koordination der Bereichsaktivitäten mit den Aktivitäten der übrigen Funktionsbereiche; hierbei treten auf der Funktionsbereichsebene stets Fragen grundsätzlicher und weitreichender Bedeutung auf. Besonders tangiert die Unternehmensneuorganisation eine Vielzahl von Funktionsbereichen, die impliziert die Konfrontation der Stelleninhaber auf jeder Hierarchieebene, die Unterstützung und Billigung des Organisationsvorhabens gewähren sollen. Das Richtbeispiel zur Punktzahl 77 bezeichnet diesen Anforderungssachverhalt (Anhang, S. 11).

Anforderungsart F: Verbindlichkeit

Verbindlichkeit betrifft erteilte Auskünfte und Empfehlungen sowie getroffene Entscheidungen. Die Position des Leiters der Kostenrechnung hat es mit Festlegungen wiederkehrender Art zu tun, die lediglich der Explication vorliegender Bestimmungen und Richtlinien bedürfen. Insoweit trifft das Richtbeispiel der Punktzahl 50 zu. Darüber hinaus können jedoch auch für den Betrieb bedeutsame Entscheidungen zu treffen sein, die außerhalb dessen liegen, was im voraus festgelegt werden kann, vor allem im Zusammenhang mit der Einführung der Grenzplankostenrechnung und der Unternehmensneuorganisation. Hierfür besteht Generalvollmacht. Da somit auch einzelne Merkmale des Richtbeispiels zu Punktzahl 78 zutreffen (Anhang, S. 12), charakterisiert der Mittelwert $(50 + 78) : 2 = 64$ das Niveau der Anforderungsart F.

Anforderungsart G1: Anweisungsbefugnis

Die Position ist mit sachlicher Weisungsbefugnis für begrenzte Arbeitsgebiete ausgestattet. Da der Stelleninhaber die Arbeit selbständig durchführt, obliegt ihm auch die Kontrolle der Mitarbeiter in Bezug auf die Qualität der ihnen zugewiesenen Arbeiten. Zu den sachlichen Weisungsbefugnissen gehört das Erklären der auszuführenden Arbeiten und die Hilfe beim Lösen auftretender Schwierigkeiten. Für diesen Sachverhalt trifft das Richtbeispiel bei Punktzahl 21 zu (Anhang, S. 13).

Anforderungsart G2: Zahl der Beaufsichtigten

Für fünf unterstellte Mitarbeiter sieht die Navy's Point Method 5 Punkte vor (Anhang, S. 13).

In die Bewertung der einzelnen Anforderungsarten fließt auch die Bedeutung ein, die den genannten Tätigkeiten von der Betriebsgröße her beizumessen ist. 700 Beschäftigte lassen einen beträchtlichen Grad an Verantwortung bei allen Entscheidungen und Maßnahmen vermuten, wenn auch in Betracht zu ziehen ist, daß es sich im Fall eines Textilbetriebes überwiegend um manuell ausführende Mitarbeiter handeln kann. Der Befragte erhält eine außertarifliche Entlohnung, die oberhalb der Stufe K6 liegt. - Die Anforderungsbewertung ergibt das folgende Anforderungsprofil (siehe auch Übersicht 30):

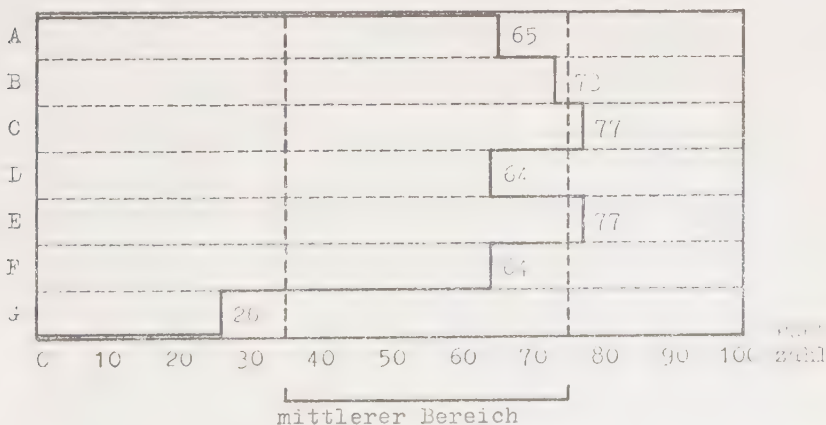
Anforderungsprofil

A	Tätigkeitsart und Vielgestaltigkeit		65
B	Richtlinien		73
C	Selbständigkeit		77
D	Schöpferisches Denken		64
E	Zusammenarbeit		77
F	Verbindlichkeit		64
G1	Anweisungsbefugnis	21	
G2	Zahl der Beaufsichtigten	<u>5</u>	<u>26</u>
	Summe		446
	Durchschnitt je Anforderungsart		64

Übersicht 30

Anforderungsprofil I/4

Anforderungsart



Übersicht 31

Anforderungsprofile von HMF-Absolventen

Kenn- nummer	Punktwerte der Anforderungsarten										Summe	Ø
	A	B	C	D	E	F	G1	G2	G			
I/1	46	73	77	64	65	50	21	9	30	405	58	
I/2	65	44	27	44	53	50	0	0	0	283	40	
I/3	65	73	44	44	53	50	0	0	0	329	47	
I/4	65	73	77	64	77	64	21	5	26	446	64	
I/5	46	31	44	24	53	50	0	0	0	248	35	
I/6	65	73	60	24	53	50	0	0	0	325	46	
I/7	65	73	60	64	65	50	21	2	23	400	57	
I/8	65	59	44	44	53	39	0	0	0	304	43	
I/9	65	73	60	64	53	50	0	0	0	365	52	
I/10	65	59	60	24	36	39	0	0	0	233	40	
I/11	46	73	44	64	36	39	0	0	0	302	43	
I/12	65	73	60	64	53	50	0	0	0	365	52	
I/13	65	73	44	64	53	50	0	0	0	349	50	
I/14	27	73	60	24	53	50	0	0	0	287	41	
I/15	46	31	27	24	19	27	0	0	0	174	25	
I/16	27	31	27	44	19	27	0	0	0	175	25	
I/17	27	31	27	24	36	27	0	0	0	172	25	
I/18	65	59	60	44	53	39	21	4	25	345	49	
Summe	980	1075	902	812	883	801	84	20	104	5557	734	
Ø	54	60	50	45	49	45	5	1	6	309	44	
II/1	65	73	60	64	65	64	21	3	24	415	59	
II/2	46	59	44	44	53	50	0	0	0	296	42	
II/3	46	73	44	53	53	50	0	0	0	319	46	
II/4	81	73	60	64	65	64	21	3	24	431	62	
II/5	65	73	60	44	53	50	21	14	35	380	54	
II/6	65	73	60	64	53	50	0	0	0	365	52	
II/7	27	73	60	44	53	50	21	1	22	329	47	
II/8	46	73	60	44	53	39	0	0	0	315	45	
II/9	46	85	60	64	65	64	21	kA	21	405	58	
II/10	65	73	60	64	53	50	0	0	0	365	52	
II/11	46	59	44	44	53	39	0	0	0	285	41	
II/12	46	59	44	44	53	39	0	0	0	285	41	
II/13	73	60	44	53	50	0	0	0	0	345	49	
II/14	73	60	64	65	50	21	1	22	399	57		
II/15	73	77	64	53	50	7	1	8	390	56		
II/16	73	60	44	53	50	0	0	0	0	326	47	
II/17	73	60	64	53	50	21	6	27	392	56		
II/18	73	60	64	53	50	0	0	0	0	365	52	
II/19	73	60	64	53	50	0	0	0	0	346	49	
II/20	44	60	64	53	50	21	3	24	341	49		
Summe	1120	1401	1153	1109	1108	1009	182	33	215	7121	1117	
Ø	56	70	58	55	55	50	9	2	11	356	51	

Übersicht 31 (Fortsetzung)

Kenn- nummer	Punktwerte der Anforderungsarten										Summe	Ø
	A	B	C	D	E	F	G1	G2	G			
III/1	27	44	44	24	53	39	0	0	0	231	33	
III/2	46	73	60	44	53	50	21	4	25	351	50	
III/3	27	44	44	24	53	50	0	0	0	242	35	
III/4	46	73	60	64	53	50	0	0	0	346	49	
III/5	65	73	60	64	53	50	0	0	0	365	52	
III/6	65	73	60	44	53	50	0	0	0	345	49	
III/7	27	59	27	24	53	39	0	0	0	229	33	
III/8	65	73	60	64	53	50	21	8	29	394	56	
III/9	65	73	60	64	53	39	0	0	0	354	51	
III/10	46	59	60	44	53	39	0	0	0	301	43	
III/11	27	73	44	64	53	39	0	0	0	300	43	
III/12	65	73	60	64	77	50	21	4	25	414	59	
III/13	46	73	60	64	53	50	21	1	22	368	53	
III/14	46	73	44	64	53	39	0	0	0	319	46	
III/15	65	73	44	24	53	50	0	0	0	309	44	
III/16	46	73	44	44	53	50	0	0	0	310	44	
III/17	46	73	44	44	53	39	0	0	0	299	43	
III/18	46	73	27	44	53	27	0	0	0	270	39	
III/19	46	73	44	64	53	50	0	0	0	330	47	
III/20	46	73	60	64	53	39	0	0	0	335	48	
Summe	958	1374	1006	1000	1084	889	84	17	101	6412	917	
Ø	48	69	50	50	54	44	4	1	5	321	46	
IV/1	65	59	27	24	36	27	0	0	0	238	34	
IV/2	65	59	44	24	53	39	0	0	0	244	41	
IV/3	81	73	77	64	77	97	44	22	66	535	76	
IV/4	59	73	60	64	53	50	0	0	0	350	51	
IV/5	81	73	77	64	77	97	44	34	78	547	78	
IV/6	81	73	77	64	77	88	33	29	62	522	75	
IV/7	27	73	44	44	53	39	0	0	0	280	40	
IV/8	65	73	60	44	53	50	0	0	0	345	49	
IV/9	65	73	60	24	53	39	0	0	0	314	45	
IV/10	65	73	44	64	53	50	21	8	29	370	54	
IV/11	46	59	44	24	53	50	0	0	0	278	39	
IV/12	65	73	44	44	53	39	0	0	0	319	45	
IV/13	65	59	27	24	53	27	0	0	0	255	30	
IV/14	65	73	44	64	53	50	0	0	0	349	50	
IV/15	27	44	27	44	19	27	21	4	25	215	30	
Summe	1115	1246	750	550	816	709	103	37	210	5410	744	
Ø	61	67	50	45	54	51	11	6	17	311	50	

Übersicht 31 (Fortsetzung)

Kenn- nummer	Punktwerte der Anforderungsarten									Summe	Ø
	A	B	C	D	E	F	G1	G2	G		
V/1	65	59	60	64	53	50	0	0	0	351	50
V/2	65	59	60	80	65	50	21	1	22	401	57
V/3	46	59	44	44	53	39	0	0	0	285	41
V/4	65	59	44	44	53	50	21	16	37	352	50
V/5	46	44	44	44	19	39	0	0	0	236	34
V/6	27	59	44	64	53	27	0	0	0	274	39
V/7	27	44	44	24	53	50	0	0	0	242	35
V/8	46	59	44	44	53	50	21	14	35	331	47
V/9	27	31	27	24	36	27	0	0	0	172	25
V/10	46	59	44	44	36	39	21	kA	21	289	41
V/11	46	59	44	41	53	39	0	0	0	235	41
Summe	505	591	499	520	527	460	84	31	115	3218	460
Ø	46	54	45	47	48	42	8	3	10	293	42

Die in entsprechender Weise bei den übrigen Befragten durchgeführte Anforderungsbewertung - in zwei Fällen reichen die Angaben nicht zum Erstellen eines Anforderungsprofils aus (III/21, IV/16) - berücksichtigt bei Angabe mehrerer Tätigkeitsfelder, da es auf die Darstellung der Leistungsobergrenze ankommt, das anspruchsvollere, sonst das zuletzt innegehabte. Übersicht 31 zeigt die Ergebnisse der Anforderungsbewertung¹⁾.

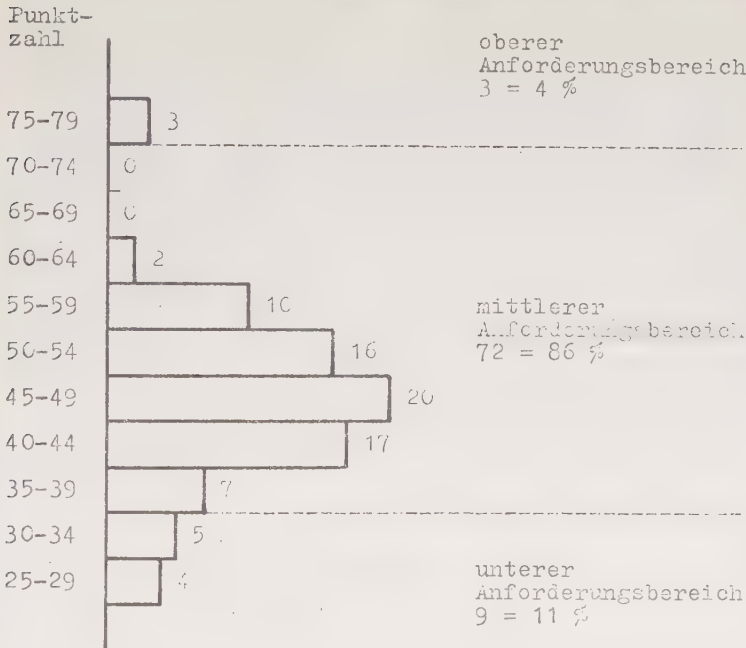
52233 Niveau der geforderten Qualifikationen

Nach den Bewertungsergebnissen (Übersicht 31) liegt die als Durchschnitt aus den Punktwerten der einzelnen Anforderungsarten gebildete Gesamtanforderungshöhe in 9 von 84 Fällen (11 %) unterhalb 35 Punkten, also im unteren Anforderungsbereich, in 72 Fällen (86 %) im mittleren Anforderungsbereich zwischen 35 und 74 Punkten und in 3 Fällen

1) Die vom Verfasser vorgenommene Anforderungsbewertung erfolgte in zwei Durchgängen, die mehrere Wochen auseinanderlagen. Wo Ergebnisdifferenzen auftraten, wurden die Tätigkeitsmerkmale einer weiteren, besonders eingehenden Analyse unterzogen.

Übersicht 32

Häufigkeit der in den Tätigkeitsfeldern der befragten HfF-Absolventen auftretenden Gesamtanforderungshöhen



(4 %) oberhalb 75 Punkten, im oberen Anforderungsbereich (Übersicht 32). Zum Teil lassen sich diese Anforderungsunterschiede mit der Dauer der Berufspraxis erklären:

Vier Befragte mit einem Durchschnittspunktwert unter 35 hatten ihren Beruf seit dem Studienabschluß bis zum Befragungszeitpunkt weniger als sechs Monate ausgeübt. Von den übrigen Befragten mit einer in anderen Anforderungsbereichen liegenden Punktzahl hatten 11 von 20 (55 %) der Ausschluß für Führungsfunktionen erhalten. 12 von 20 (60 %) für die ersten beiden Stufen, 2 von 10 (20 %) für die dritte und eine Person (1 von 1) für die vierte Stufe. Die übrigen 9 Befragten (45 %) arbeiteten als Prüferassistenten, die nach den vorliegenden Angaben nur langsam in selbständige und eigenverantwortliche Positionen gelangen.

Übersicht 33

Punktzahlsummen und Durchschnitte aus Übersicht 31

		A	B	C	D	E	F	G	Summe	$\bar{x}$	$\bar{x}$
(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(j)	(k)	(l)
I	18	980	1075	902	812	883	801	104	5557	309	44
II	20	1126	1401	1153	1109	1108	1009	215	7121	356	51
III	20	958	1374	1006	1000	1084	889	101	6412	321	46
IV	15	919	1010	756	680	816	769	260	5210	347	50
V	11	506	591	499	520	527	460	115	3218	293	42
Σ	84	4489	5451	4316	4121	4418	3928	795	27518	328	47
$\bar{x}^+$		53	65	51	49	53	47	9	328	47	

Erläuterungen zu Übersicht 33

Spalte (a) Tätigkeitsgruppe

Spalte (b) Zahl der bewerteten Fälle

Spalten (c) bis (i) Punktzahlsummen der Anforderungsarten

Spalte (j) Summe der Spaltenwerte (c) bis (i)

Spalte (k) Von jedem Befragten einer Tätigkeitsgruppe durchschnittlich erreichte Punktzahl $(k) = (j) : (b)$

Spalte (l) Von jedem Befragten einer Tätigkeitsgruppe durchschnittlich erreichte Punktzahl je Anforderungsart (Gesamtanforderungsniveau)
 $(l) = (k) : 7$

+ Von allen Befragten durchschnittlich erreichte Punktzahlen in den einzelnen Anforderungsarten
 $\bar{x} = \text{Spaltensumme } \Sigma : 84$

Mittelwerte sind gerundet

Im Mittel beträgt die Gesamtpunktzahl für sieben Anforderungsarten bei den bewerteten Tätigkeiten 328 (Übersicht 33, Spalte k). Die sich daraus ergebende Durchschnittspunktzahl, die besagt, welchen Punktwert die Befragten in jeder Anforderungsart durchschnittlich erreichen (Gesamtanforderungsniveau), lautet 47 (Übersicht 33, Spalte l). In den einzelnen Tätigkeitsgruppen treten hier

Unterschiede bis zu neun Punkten auf: Der höchste Punktwert zeigt sich bei Vertriebstätigkeiten (Tätigkeitsgruppe II), der niedrigste bei "Andere Tätigkeiten" (Tätigkeitsgruppe V). Als Ergebnis der Untersuchung der quantitativen Anforderungsstrukturen ist festzustellen: Im Durchschnitt liegt das Anforderungsniveau aller Tätigkeiten (Punktzahl 47) im mittleren Anforderungsbereich unterhalb von dessen Mitte, die bei der Punktzahl 55 anzusetzen ist. Positionen mit Anforderungen des oberen Niveaubereichs können für Absolventen Höherer Wirtschaftsfachschulen mit dem Berufsreifegrad der Befragten als untypisch gelten; sie sind als Einzelerscheinungen anzusehen. Fälle, in denen das Anforderungsniveau unterhalb des mittleren Bereichs liegt, zeigen mit unterschiedlicher Deutlichkeit, daß eine Einarbeitungs- oder Ausbildungsphase vorliegt, deren erfolgreiche Absolvierung zu Positionen mit gehobenen Qualifikationsanforderungen führt.

52234 Struktur der geforderten Qualifikationen

Die Analyse der qualitativen Anforderungsstrukturen ergibt bei den Personalführungsanforderungen (Anforderungsart G) eine erhebliche Abweichung von der mittleren Anforderungshöhe, die das durchschnittliche Gesamtanforderungsniveau senkt (Übersicht 33). In 57 von 84 Fällen (68 %) ist nicht erkennbar, daß diese Anforderungsart überhaupt vorkommt; bei 21 Befragten (25 %) liegt der hier erreichte Punktwert unter 35, und nur 6 (7 %) erlangen das Niveau des mittleren Anforderungsbereichs. Ohne Personalführungsanforderungen läge der Mittelwert der Anforderungsarten bei 53. Keine der Anforderungsarten A bis F weist weniger als den Durchschnitt von 47 Punkten auf. Demnach richten sich die von den untersuchten Tätigkeitsfeldern ausgehenden Anforderungen überwiegend an die sachlich-dispositiven Fähigkeiten.

Als Gründe für die geringe Beanspruchung der Personalführungsfähigkeit kommen neben dem hohen Anteil der Stabs-

positionen, in denen keine Anordnungen außer den in der Stelle selbst wirksam werdenden zu treffen sind¹⁾, personalpolitische und fachliche Gesichtspunkte bei der Stellenbesetzung in Betracht. Lebensalter, Dauer der Betriebszugehörigkeit und Umfang der Berufserfahrung - Kriterien, die bei den Befragten relativ schwach ausgeprägt vorliegen - können eine entscheidende Rolle beim Erteilen von Personalführungsaufgaben spielen. Auch übt nicht jeder, der sich als Leiter bezeichnet, Personalführungsaufgaben aus (Ein-Mann-Abteilung).

Die Bewertung von Tätigkeitsart und Vielgestaltigkeit (Anforderungsart A) bestimmt Breite und Differenziertheit eines Tätigkeitsfeldes. Die im Mittel erreichte Punktzahl 53 drückt aus, daß in den untersuchten Stellen wechselnde und vielseitige Anforderungen auftreten, die eine breite Ausbildung verlangen.

Den höchsten Punktwert (65) erreicht die Anforderungsart B (Richtlinien), die Art und Umfang der verfügbaren Orientierungshilfen beinhaltet. Der Anforderungsschwerpunkt in den untersuchten Tätigkeitsfeldern betrifft die Fähigkeit, Aufgaben, für die unmittelbar anwendbare Richtlinien, Vorschriften, Anweisungen, Präzedenzfälle nicht herangezogen werden können, mit eigenem Fachwissen und selbständigem Urteilsvermögen zu lösen.

Der Grad an Selbständigkeit (Anforderungsart C) zeigt sich daran, wie eng und wie deutlich die gewünschten Arbeitsergebnisse vorgegeben werden. Der erreichte Punktwert (51) besagt, daß die Befragten in der Regel allgemeine Hinweise auf die Arbeitsergebnisse erhalten und es ihnen überlassen bleibt, welcher von mehreren empfohlenen Methoden sie sich bedienen. Im wesentlichen richten sich Überprüfungen ihrer Arbeiten nur auf die zielgerichtete Brauchbarkeit.

1) Zur Anordnungsbefugnis von Stäben vgl. Erich Gutenberg: Grundlagen, Bd. 1, a.a.O., S. 261-263

Anforderungen an die Fähigkeit zu schöpferischem Denken (Anforderungsart D, Punktzahl 49) bestehen darin, neue oder für spezielle Fälle neuartige Lösungen zu entwickeln und Methoden anzuwenden, die beim Ausführen der Arbeiten nicht regelmäßig vorkommen.

Anforderungen an die Zusammenarbeit (Anforderungsart E) betreffen die Kommunikationsfähigkeit. Zu dem ermittelten Punktwert 53 sagt ein Richtbeispiel der Navy's Point Method: "Die Arbeit erfordert die Weitergabe oder das Einholen von Auskünften, die nicht wiederkehrender oder gleichförmiger Art sind und Erklärungen oder Auslegungen notwendig machen. Die Bedeutung der Informationen und die sich aus ihnen ergebenden Folgerungen sind nicht ohne weiteres ersichtlich, so daß eindeutige Darlegungen erforderlich sind, um Hilfe oder Unterstützung durch andere bei neuen oder strittigen Angelegenheiten zu erhalten."¹⁾

Für die Verbindlichkeit erteilter Auskünfte, Empfehlungen, Zusagen oder getroffener Entscheidungen (Anforderungsart F) ergibt sich der Punktwert 47. Verbindlichkeit liegt meistens in bezug auf Einzelfälle eindeutiger und wiederkehrender Art vor, die Auslegung oder Anwendung bestehender Richtlinien erfordern (z.B. Auskünfte auf Grund von Analyseergebnissen). Der gefundene Punktwert deutet an, daß die Befragten in einmaligen und unregelmäßigen Fällen eher zur Problemlösung als zur verbindlichen Entscheidung herangezogen werden.

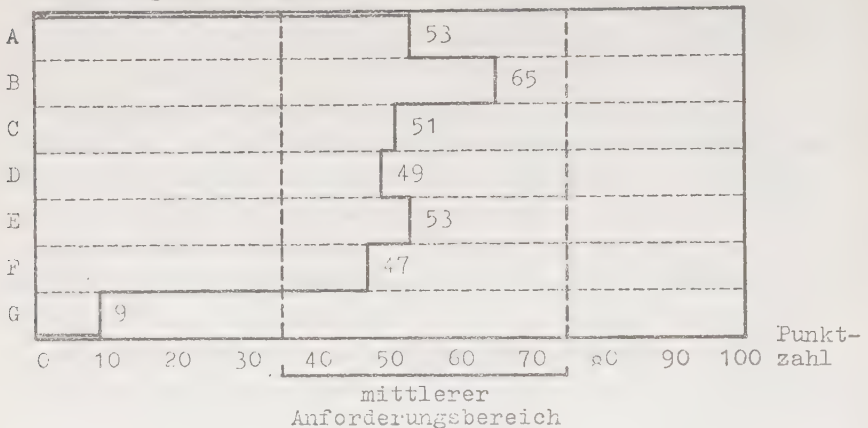
Aus den in Übersicht 33 errechneten Punktwerten der einzelnen Anforderungsarten ergibt sich für die Gesamtheit der bewerteten Fälle das in Übersicht 34 dargestellte Anforderungsprofil, das die Tätigkeitsefelder der Befragten anhand der Mittelwerte charakterisiert.

1) Vgl. H. W. Hetzler, a.a.O., S. 155. Siehe auch Anhang, S. 11

Übersicht 34

Anforderungsprofil von 84 HWF-Absolventen (Mittelwerte)

Anforderungsart



Diese Anforderungscharakteristik läßt sich folgendermaßen interpretieren: Soweit das Bewältigen von Anforderungen als Indiz für das Vorhandensein von Qualifikationen gelten kann, präsentieren sich die befragten Absolventen in dem von der Untersuchung erfaßten Stadium der beruflichen und persönlichen Entwicklung als fachlich relativ hoch befähigte Kräfte; mit ihrem Fachwissen und -können genügen sie den durchschnittlichen Ansprüchen des mittleren Anforderungsbereichs, während die auf Berufs- und Lebenserfahrung beruhenden Fähigkeiten weniger zum Vorschein treten. Das kommt nicht nur bei den Personalführungsanforderungen, sondern auch bei den Anforderungen an Verbindlichkeit und Verantwortung (Anforderungsart F) zum Ausdruck. In bezug auf die Ausbildung besagen die erbrachten Berufsanforderungen, daß das fachliche Wissen und Können der Absolventen dem Ziel, für Leistungen mittlerer Anforderungshöhe zu befähigen, gerecht wird. Wenn persönliche Leistungsfaktoren weniger deutlich zutage treten als fachliche, so läßt das nicht unbedingt auf deren Fehlen schließen; als mögliche Erklärung ist auch in Betracht zu ziehen, daß Be-

triebe die Arbeitseffizienz durch bevorzugtes Beanspruchen der relativ am besten entwickelten Fähigkeiten zu erhöhen suchen.

Entwicklung und Formung vorhandener Qualifikationen vollziehen sich in der Berufspraxis auch durch den Transfer schulisch erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten auf die Gegebenheiten und Aufgaben des Arbeitsplatzes. Aus den Ergebnissen von Transfervorgängen bildet sich die Qualifikation Erfahrung, die - obwohl berufsnotwendig - in einem auf breite Befähigung angelegten Studium keine hinreichende Berücksichtigung finden kann und auch, soweit sie betriebseigentümliche Besonderheiten betrifft, betriebsextern nicht vermittelbar ist.

Zum Befragungszeitpunkt standen von den 86 Befragten 5 (6 %) im vierten, 29 (34 %) im dritten, 32 (37 %) im zweiten und 20 (23 %) im ersten Berufsjahr nach dem Abschluß des Studiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule¹⁾. Unter Berücksichtigung der Dauer der Berufstätigkeit bestätigt das Analyseergebnis die Zielangemessenheit der Ausbildung: Wenn 75 von 84 ausgewerteten Fällen (89 %) Leistungen ergeben, die einem gehobenen Anforderungsniveau zuzuordnen sind, und wenn das Anforderungsniveau im Mittel aller ausgewerteten Fälle den Punktwert 47 erreicht, ist damit zu rechnen, daß HWF-Absolventen bei weiterer Fortentwicklung ihrer beruflichen und persönlichen Fähigkeiten durchweg in Positionen des mittleren Anforderungsbereichs gelangen und auch in ausgeprägterem Maß in die obere Niveauzone dieses Bereichs vordringen. Wie die Übersicht 19 zeigt²⁾, erwartet die Mehrheit der Befragten von der Zukunft eine weitere günstige Entwicklung im Beruf. Nach Ermittlungen, die Nagel bei Ausbildungs- und Personalleitern angestellt hat, dauert es von der Einstellung an bis zu zwei Jahren, bis sich Führungskräfte an die besonderen Ge-

1) Die Zahlen sind aus Übersicht 21, S. 177, zu entnehmen.

2) Vgl. S. 172

gegebenheiten und Probleme des Betriebes angepaßt haben¹⁾. Nicht kürzer ist der Zeitraum anzusetzen, den ein als potentielle Führungskraft eingestellter graduierter Betriebswirt für Einarbeitung, Bewährung und gegebenenfalls Absolvieren von Ausbildungsprogrammen benötigt.

An der nach Studienabschluß eintretenden Fähigkeitsformung und -entwicklung ist die Höhere Wirtschaftsfachschule nicht direkt beteiligt, so daß diesbezügliche Erfolge den weiterbildenden Institutionen, vor allem den Betrieben, zuzuschreiben sind. Chancen zu weiterem Qualifikationsanstieg lassen sich vielfach nur wahrnehmen, nachdem bestimmte Konditionen erfüllt sind. Dies gilt auch für die Erhöhung kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftlicher Berufsfähigkeiten auf gehobenem Niveau. Weil die Höhere Wirtschaftsfachschule grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, kommt ihr die Funktion des ermöglichenden Faktors für den Qualifikationserwerb nach dem Studienabschluß zu. Bleibt beispielsweise das Aufgabengebiet des Marktforschens demnach verschlossen, weil Grundkenntnisse der Wirtschaftswissenschaften und der Statistik fehlen, so gestattet eine Ausbildung, die diese Kenntnisse vermittelt, das Ausüben von Marktforschungstätigkeiten und damit den Erwerb weiterer Qualifikationen für dieses Aufgabengebiet.

523 Beurteilung des Zielerreichungsgrades

Auf Grund der Angaben der befragten Absolventen besteht das Ergebnis des Studiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule darin, daß graduierte Betriebswirte in den meisten Fällen binnen kurzer Zeit Positionen mittleren Anforderungsniveaus erreichen, die das Vordringen in noch anspruchsvollere Aufgabenbereiche erwarten lassen. Gemessen an dem Ausbildungsziel, bedeutet dieses Ergebnis einen vollständigen Erfolg. Es bleibt jedoch späteren Überprüfungen vor-

1) Vgl. Kurt Nagel, a.a.O., S. 65

behalten festzustellen, inwieweit sich die Erwartungen realisieren.

Ein Grund für die bei einem Teil der Befragten zum Ausdruck kommende nur mäßige Zufriedenheit mit dem Erreichten¹⁾ kann darin liegen, daß die Positionen zum Erhebungszeitpunkt nur in wenigen Fällen Anforderungen aufweisen, deren Niveau in der oberen Zone des mittleren Anforderungsbereichs liegt. Aus zusammenfassender Sicht hat die Höhere Wirtschaftsfachschule ihre Aufgabe, Kräfte für mittlere kaufmännische Positionen auszubilden, gelöst²⁾.

53 Die Zielangemessenheit des Ausbildungsprogramms

Koinzidenz von Ausbildungsergebnissen und -zielen in einer Gesamtbetrachtung schließt das Vorhandensein von Mängeln in Teilen der Ausbildung nicht aus. Die Analyse des Lehrprogramms hinsichtlich seiner Zielangemessenheit stellt günstige und ungünstige Ergebnisfaktoren, die in der Stoffauswahl liegen, heraus.

531 Berufsbrauchbarkeit der vermittelten Qualifikationen

Aussagen zur Berufsbrauchbarkeit der vermittelten Qualifikationen zeigen den Grad der Berufsfertigkeit an. Indizien für nicht vollständige Berufsfertigkeit ergeben sich aus dem Absolvieren einer Einarbeitungs- und Ausbildungsphase nach der Einstellung als graduierter Betriebswirt und aus deren Dauer. Bei 67 % der Befragten beginnt die Berufstätigkeit mit einer Einarbeitungs- oder Ausbildungsphase (Übersicht 35), die bis vierundzwanzig Monate, im Durchschnitt fünf Monate dauert³⁾. Wie diese Angaben schließen

1) Vgl. Übersicht 16, S. 170

2) Ebenso Löbner. Vgl. Walther Löbner: Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis, a.a.O., S. 83

3) Bei 48 Befragten sind es insgesamt 241 Monate.
 $241 : 48 = 5,02$

Übersicht 35

Häufigkeit und Dauer von Einarbeitungs- und Ausbildungstätigkeiten 1)

Frage: Hat man Sie für später auszuführende Tätigkeiten eingearbeitet oder ausgebildet?

Antworten: ja	58 = 67 %
nein	28 = 33 %
	<u>86 = 100 %</u>

Dauer: bis unter 6 Monate	29
6 bis unter 12 Monate	13
12 bis unter 18 Monate	2
18 bis unter 24 Monate	3
24 Monate	<u>1</u>
	48

In 8 Fällen dauerte die Einarbeitungs- oder Ausbildungsphase zum Befragungszeitpunkt noch an, in 2 Fällen fehlt die Zeitangabe

lassen, sehen die Betriebe die Stellenbewerber für den Einsatz in Tätigkeitsfeldern vor, für die keine Berufsfertigkeit vorliegt. Demnach kommt den Ausbildungsinhalten nur eine auf bestimmte Arbeitsgebiete beschränkte unmittelbare Anwendbarkeit zu.

Abgesehen von betriebseigentümlichen Inponderabilien bestimmt sich die Höhe der Anpassungsinvestition einerseits aus der Einschätzung der Bewerberqualifikationen, andererseits aus dem Anforderungsniveau der zum Einsatz vorgesehenen Position. Generell wird ein Betrieb - rationales Handeln sei unterstellt - umso mehr Zeit auf Einarbeitung und Ausbildung verwenden, je höhere Erwartungen er mit Blick auf die zukünftigen Leistungen eines Bewerbers hegt. Meist beträgt die Dauer der Einarbeitungs- und Ausbildungs-

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 6 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Übersicht 36

Formen der Einarbeitung und betrieblichen Ausbildung von HWF-Absolventen 1)

Betriebsinterne oder externe Lehrgänge, Seminare, Trainingsprogramme	18
Rundlauf durch Betriebsabteilungen, "job rotation"	13
Gespräch, Erläuterung, Anleitung, Anlernen durch erfahrene Mitarbeiter oder Vorgesetzte	11
Information am Arbeitsplatz, Anweisung, Erklärung, "learning on the job"	9
Übernahme eines Aufgabengebietes unter Aufsicht eines Mitarbeiters oder Vorgesetzten	5
andere Angaben (z.B. allmähliche Übernahme eines Aufgabengebietes, steigende Arbeitsschwierigkeiten, Betriebspraktikum, Volontariat, selbstständige Informationsbeschaffung durch Studium von Fällen, Literatur, Gesetzen, Richtlinien, Übernahme von Sonderaufgaben)	10
keine Angabe	8
Zahlenangaben enthalten Mehrfachnennungen	

phase weniger als sechs Monate. Im Vergleich mit der von Nagel genannten Dauer von Adaptionsprozessen bei Führungskräften (bis zwei Jahre) erscheint dies als kurze Zeitspanne. Danach bestehen keine erheblichen Diskrepanzen zwischen vorhandenen und geforderten Fähigkeiten. Da die Befragten in den meisten Fällen Tätigkeiten mit mittlerem Anforderungsniveau ausüben, erweist sich die Ausbildung der Höheren Wirtschaftsfachschule als in relativ hohem Maße berufsbezogen und anwendungsorientiert. Erstrecken sich Einarbeitungs- und Ausbildungstätigkeiten über größere Zeiträume, so deutet das auf eine günstige Beurteilung der Entwicklungsfähigkeit von Bewerberqualifikationen hin.

Auf Grund ihrer berufspraktischen Vorkenntnisse und der im Studium erworbenen Verfahrenskenntnisse können Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule eine Reihe von

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 6 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Aufgaben ohne weiteres ausführen¹⁾; deshalb erübrigen sich in vielen Fällen Anpassungshilfen. Wie Einzelangaben erkennen lassen, enthalten jedoch Tätigkeitsfelder, für die der Betrieb nicht einarbeiten kann oder will, nicht selten komplizierte Aufgaben ("Die Aufgabe ist selbst für meine Mitarbeiter und Vorgesetzten neu" - III/4). - Übersicht 36 nennt die praktizierten Formen der Einarbeitung und betrieblichen Ausbildung.

532 Zielangemessenheit der Ausbildungsinhalte

5321 Vorgehensweise

Mit Brauchbarkeit und Notwendigkeit von Ausbildungsinhalten befassen sich die Fragen 7, 8, 9, 10, 18 und 19 des im Anhang wiedergegebenen Erhebungsbogens. Die Auswertung der erteilten Antworten soll anhand der Nennungshäufigkeiten klären, welche Stoffgebiete für den Beruf besonders wichtig sind und wie die Befragten die Angemessenheit ihrer Berücksichtigung im Studium beurteilen. Da die Höhere Wirtschaftsfachschule Mainz als sogenannte Bündelschule branchen- und funktionstypische Besonderheiten nicht umfassend behandeln kann, weil sie auf breite Anforderungsbereiche vorbereitet, bedeuten aus der Sicht einzelner Befragter getroffene Feststellungen, Stoffe seien nicht brauchbar, zu knapp oder zu ausführlich behandelt, noch keinen Ausbildungsmangel. Erst Nennungshäufigkeiten lassen auf inadäquate Bestimmung der Ausbildungsinhalte schließen. Um herauszustellen, welchen Aussagen allgemeine und welchen funktionsbezogene Gültigkeit zukommt, gliedert die Darstellung nach den bereits eingeführten Tätigkeitsgruppen²⁾. Sachverwandte Stoffgebiete sind zur besseren Übersicht bei weitgehender Übernahme

1) Vgl. Heinz Dieter Möser: Berufsschulcharakter, a.a.O., S. 483

2) Vgl. S. 181

der in den Erhebungsbogen vorliegenden Bezeichnungen in Stoffgebietsgruppen zusammengefaßt. Die Vielfalt der zu erfassenden Angaben verlangt die Bildung von neun Stoffgebietsgruppen:

- A Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete ohne Stoffe aus Absatzwirtschaft, Rechnungswesen und "Andere Stoffgebiete" (Gruppe I)
- B Stoffgebiete des Rechnungswesens
- C Absatzwirtschaftliche Stoffgebiete
- D Volkswirtschaftliche Stoffgebiete
- E Juristische Stoffgebiete
- F Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik
- G Stoffgebiete aus Psychologie
- H Fremdsprachliche Stoffgebiete
- I Andere Stoffgebiete, darunter: Organisation, Revision, Steuerwesen, Personalwesen

5322 Berufsnotwendigkeit einzelner Stoffgebiete

53221 Darstellung und Rangordnung

Übersicht 37 stellt die Angaben der befragten Absolventen über die beim Ausüben ihres Berufs erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse, soweit die Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule sie vermittelt hat, zusammen. An erster Stelle in der Rangfolge der Nennungshäufigkeiten stehen Stoffgebiete des Rechnungswesens (87 Nennungen); ihnen folgen als nächste allgemein betriebswirtschaftliche (61 Nennungen), statistische und mathematische (42 Nennungen), juristische (24 Nennungen) und absatzwirtschaftliche (22 Nennungen) Stoffgebiete. Obwohl möglicherweise der Anwendung von Verfahrenkenntnissen größere Merkbarekeit als der von Grundlagenkenntnissen allgemeiner Art zukommt, fällt die Nennungshäufigkeit von Verfahrenkenntnissen aus Rechnungswesen, Statistik und Mathematik auf. In der Häufigkeitsfolge einzelner Stoffgebiete steht Statistik neben

Übersicht 37

Durch die Höhere Wirtschaftsfachschule vermittelte Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Befragten in ihrem Beruf benötigen haben 1)

Stoffgebiete und Stoffgebietsgruppen	Nennungen in Tätigkeitsgruppe					gesamt
	I	II	III	IV	V	
<u>A Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete</u>						
Allgemeine BWL	1	5	8	4	2	20
Investitionsrechnung	10	2	4	5	3	24
Planung	2	2	2	5		11
Investitionsplanung		1		1		2
Unternehmensbewertung			1	1		2
Finanzierung		1				1
Netzplantechnik			1			1
gesamt	13	11	16	16	5	61
<u>B Stoffgebiete des Rechnungswesens</u>						
Rechnungswesen	3	4	8	4	2	21
Kostenrechnung	8	3	5	3	4	23
Bilanzierung	4	2	1	3	2	12
Budgetierung/Finanzplanung	3	3		3	2	11
Finanzwesen				1		1
Betriebsabrechnung		2	1			3
Erlösrechnung			1			1
Konzernbilanz	1					1
Teilkostenrechnung	2	3		3		8
Standard-/Plankostenrechnung	1	2	1	2		6
gesamt	22	19	17	19	10	87
<u>C Absatzwirtschaftliche Stoffgebiete</u>						
Absatz/Verkauf		3			1	4
Marketing		2				2
Marktforschung		10	1		1	12
Absatzplanung		1	1	1		3
Werbung					1	1
gesamt		16	2	1	3	22

1) Zusammengefasst von A. geben die Frage 7 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Fragebogens abgelesen.

Übersicht 37 (Fortsetzung)

Stoffgebiete und Stoffgebietsgruppen	Nennungen in Tätigkeitsgruppe					gesamt
	I	II	III	IV	V	
<u>D Volkswirtschaftliche Stoffgebiete</u>						
Allgemeine VWL	1	5		1	3	10
Volkswirtschaftspolitik				1		1
Volksw. Gesamtrechnung				1		1
Konjunkturanalyse	1					1
gesamt	2	5		3	3	13
<u>E Juristische Stoffgebiete</u>						
Recht		1		2	3	6
Privatrecht	2	1	1	4	1	9
Öffentliches Recht, Arbeitsrecht, Sozialrecht, Grundbuchrecht			2	4	2	8
Aktienrecht	1					1
gesamt	3	2	3	10	6	24
<u>F Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik</u>						
Statistik	3	9	6	4	2	24
Statistische Methoden	1	4	2	2		9
Mathematik		3	1	4	1	9
gesamt	4	16	9	10	3	42
<u>G Stoffgebiete aus Psychologie</u>						
Psychologie		3		1	4	8
Menschenführung					1	1
gesamt		3		1	5	9
<u>H Fremdsprachliche Stoffgebiete</u>						
Englisch	1	3		1	1	6
Französisch		1				1
andere Fremdsprachen				1		1
gesamt	1	4		2	1	8

Übersicht 37 (Fortsetzung)

Stoffgebiete und Stoffgebietsgruppen	Nennungen in Tätigkeitsgruppe					gesamt
	I	II	III	IV	V	
<u>I Andere Stoffgebiete</u>						
Organisation	4	1	2	4	2	13
Revision	1		4			5
Steuerwesen	1	1	4	7	1	14
Personalwesen				1	2	3
Bankwesen				1		1
Datenverarbeitung					1	1
Allgemeinbildung				1		1
gesamt	6	2	10	14	6	38
Sämtliche an der HWF gelehrte Stoffgebiete	3	1	1	1		6
Keines der an der HWF gelehrten Stoffgebiete			1			1
keine Angabe			1			1

Investitionsrechnung an der Spitze, gefolgt von Kostenrechnung, Rechnungswesen und Allgemeiner Betriebswirtschaftslehre (Übersicht 38).

53222 Stoffgebiete mit umfassender Bedeutung

Umfassende Bedeutung ist dann einem Stoffgebiet zuzusprechen, wenn es in allen Tätigkeitsgruppen vorkommt. Nach Übersicht 37 trifft dies für neun Stoffgebiete zu, nämlich für Investitionsrechnung, Kostenrechnung, Rechnungswesen, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Bilanzierung, Privatrecht, Statistik, Organisation, Steuerwesen; davon sind jedoch Investitionsrechnung und Organisation in Tätigkeitsgruppe II, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre in I, Bilanzierung in III, Steuerwesen in I und II und Privatrecht

Übersicht 38

Rangfolge der in Übersicht 37 aufgeführten Stoffgebiete mit mehr als einer Nennung nach der Nennungshäufigkeit

Stoffgebiet	Nennungen
Investitionsrechnung	24
Statistik	24
Kostenrechnung	23
Rechnungswesen	21
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	20
Steuerwesen	14
Organisation	13
Bilanzierung	12
Marktforschung	12
Planung	11
Budgetierung/Finanzplanung	11
Allgemeine Volkswirtschaftslehre	10
Statistische Methoden	9
Mathematik	9
Privatrecht	9
Teilkostenrechnung	8
Psychologie	8
Öffentliches Recht, Arbeitsrecht, Sozialrecht, Grundbuchrecht	8
Standard-/Plankostenrechnung	6
Englisch	6
Recht	6
Revision	5
Betriebsabrechnung	3
Absatzplanung	3
Personalwesen	3
Investitionsplanung	2
Unternehmensbewertung	2

in II und III deutlich unterrepräsentiert. Somit behalten nur Kostenrechnung, Rechnungswesen und Statistik eine

alle Tätigkeitsgruppen umfassende Bedeutung¹⁾.

Die von den Befragten genannten Stoffgebiete (Übersicht 37) meinen teils eigenständige Lehrfächer (z.B. Statistik), teils Abschnitte und Einzelthemen aus Lehrfächern (z.B. Kostenrechnung). Hinweise zur Berufsbrauchbarkeit von

- 1) Ein Stoffgebiet gilt hier als unterrepräsentiert, wenn der auf eine Tätigkeitsgruppe entfallende relative Nennungsanteil weniger als die Hälfte des relativen Personenanteils dieser Gruppe ausmacht.

Beispiel: Zur Tätigkeitsgruppe II gehören 20 von 86 Befragten, das sind 23 %. Von 24 Nennungen "Investitionsrechnung" entfallen 2, also rund 8 %, auf diese Gruppe. Da der relative Nennungsanteil (8 %) weniger als die Hälfte des relativen Personenanteils (23 %) ausmacht, ist Investitionsrechnung in Tätigkeitsgruppe II unterrepräsentiert. Obige Aussagen gründen auf folgenden Berechnungen:

Tätigkeitsgruppe		I	II	III	IV	V	gesamt
Personenzahl	abs.	18	20	21	16	11	86
Personenanteil	%	21	23	24	19	13	
Hälfte davon	%	10,5	11,5	12	9,5	6,5	
Investitionsrechnung	abs. %	10 42	2 8	4 17	5 21	3 13	24
Statistik	abs. %	3 13	9 38	6 25	4 17	2 8	24
Kostenrechnung	abs. %	8 35	3 13	5 22	3 13	4 17	23
Allgemeine BWL	abs. %	1 5	5 25	8 40	4 20	2 10	20
Rechnungswesen	abs. %	3 14	4 13	8 38	4 19	2 10	21
Steuerwesen	abs. %	1 7	1 5	4 20	7 50	1 7	14
Organisation	abs. %	4 31	1 8	2 15	4 31	2 15	13
Bilanzierung	abs. %	4 35	2 17	1 8	3 25	2 17	12
Privatrecht	abs. %	2 20	1 11	1 11	4 44	1 11	

Stoffen, wie sie aus den in den Übersichten 37 und 38 zusammengestellten Angaben zu gewinnen sind, erlangen nur bei Fragen der berufsbezogenen Gestaltung der Ausbildung Bedeutung. Pädagogisch-methodisches Vorgehen unterliegt eigenen Gesetzmäßigkeiten, die es verbieten, die Zielangemessenheit einzelner Ausbildungsinhalte einer berufsbezogenen Ausbildung allein an ihrer Berufsbrauchbarkeit zu beurteilen. Nicht unmittelbar berufsnotwendige Grundlagenkenntnisse können die Voraussetzung für den Erwerb berufsbrauchbarer Kenntnisse bilden.

Von den neun Stoffgebietsgruppen weisen allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete, Stoffgebiete des Rechnungswesens, Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik sowie juristische Stoffgebiete Nennungen in allen Tätigkeitsgruppen auf (Übersicht 37). Davon sind Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik in Tätigkeitsgruppe I und juristische Stoffgebiete in Tätigkeitsgruppe II im dargelegten Sinn¹⁾ unterrepräsentiert²⁾.

1) Vgl. S. 234, Anmerkung 1

2) Berechnungen zur Repräsentation von Stoffgebietsgruppen in den Tätigkeitsgruppen

Tätigkeitsgruppe		I	II	III	IV	V	Gesamt
Personenzahl	abs.	18	20	21	16	11	86
Personenanteil	%	21	23	24	19	13	
Hälfte davon	%	10,5	11,5	12	9,5	6,5	
Allgemein betriebswirtsch. Stoffgebiete	abs. %	13 21	11 18	16 26	16 26	5 8	61
Stoffgebiete des Rechnungswesens	abs. %	22 25	19 22	17 20	19 28	10 11	87
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik	abs. %	4 10	16 38	9 21	10 24	3 7	42
Juristische Stoffgebiete	abs. %	3 13	2 8	3 15	10 42	6 22	24

Treten Stoffgebiete oder Stoffgebietsgruppen in allen Tätigkeitsgruppen auf, so ist ihnen im allgemeinen Grundlagenstudium der Höheren Wirtschaftsfachschule eine besondere Bedeutung beizumessen; wesentliche Teile davon dürfen weder im Zuge eventueller Stoffbegrenzungsmaßnahmen wegfallen noch in Spezialisierungsstudien mit beschränkter Teilnehmerschaft einfließen, wenn die breite Berufsbezogenheit der Ausbildung erhalten bleiben soll. Entsprechendes gilt jedoch auch für sämtliche Lehrstoffe, die in mehreren, wenn auch nicht in allen Tätigkeitsgruppen auftreten; sie gehören grundsätzlich zu den unverzichtbaren Bestandteilen des allgemeinen Studiums einer Ausbildung, die auf ausgedehnte Anforderungsbereiche vorbereiten will.

Je deutlicher sich tätigkeitsartbedingte Anwendungsschwerpunkte zeigen, desto eher bietet es sich an, diese Stoffe in Teilgebiete des allgemeinen Studiums und des Spezialisierungsstudiums aufzugliedern. So weisen absatzwirtschaftliche Stoffgebiete neben wenigen Nennungen in den Tätigkeitsgruppen III, IV und V eine Nennungshäufigkeit bei den Vertriebtätigkeiten auf¹⁾. Danach sind die grundlegende Behandlung absatzwirtschaftlicher Themen im allgemeinen Studium, das Vertiefen ausgewählter Themen in Spezialisierungsstudium zu empfehlen.

53223 Stoffgebiete mit tätigkeitsartbedingten Anwendungsschwerpunkten

Die folgenden Ausführungen stellen tätigkeitsartbedingte Anwendungsschwerpunkte heraus, deren Kenntnis Aussagen zu Fragen des Zuordnens von Lehrstoffen zu allgemeinen und spezialisierenden Studienabschnitten zuläßt. Als Anwendungsschwerpunkt gilt nicht jede Überdurchschnittliche Nennungshäufigkeit, sondern nur eine erhebliche Durchschnittüberschreitung. Mittlere Nennungshäufigkeit liegt vor,

1) Vgl. S. 230

wenn einer Tätigkeitsgruppe gleiche prozentuale Anteile an der Menge der Befragten und der Stoffgebietsnennungen zukommen. Zum Beispiel gehören 11 von 86 Befragten zur Tätigkeitsgruppe V, also rund 13 %; entfallen von dem Stoffgebiet Investitionsrechnung 3 von 24 Nennungen (13 %) auf diese Tätigkeitsgruppe, so liegt durchschnittliche Nennungshäufigkeit vor. Als erhebliche Durchschnittsüberschreitung gilt hier ein prozentualer Anteil an den Stoffgebietsnennungen, der mindestens das Eineinhalbfache des prozentualen Personenanteils beträgt, in diesem Beispiel also 19,5 % erreichen muß ($13 \cdot 1,5$).

Übersicht 39 stellt die relativen Anteile der Tätigkeitsgruppen an den Stoffgebietsnennungen und - in der Kopfzeile - die relativen Gruppengrößen sowie das Eineinhalbfache¹⁾ davon dar. Einmalige Nennungen kennzeichnen eher Sonderfälle als Anwendungsschwerpunkte, sie bleiben unberücksichtigt; Entsprechendes ist auch bei Stoffgebieten mit nur wenig mehr als einer Nennung zu vermuten, sie sind der Vollständigkeit halber erfaßt. Für die Stoffgebietsgruppen ergeben sich folgende Anwendungsschwerpunkte:

- Absatzwirtschaftliche Stoffgebiete dominieren bei Vertriebstätigkeiten; in anderen Tätigkeitsgruppen kommen sie wenig vor.
- Volkswirtschaftliche Stoffgebiete erscheinen vorherrschend bei Vertriebstätigkeiten und in der Gruppe "Andere Tätigkeiten", daneben treten sie nur vereinzelt auf.
- Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik weisen bei ausgeprägter Verbreitung in allen Tätigkeitsgruppen eine überdurchschnittliche Nennungshäufung bei Vertriebstätigkeiten auf.
- Stoffgebiete aus Psychologie sind überwiegend bei Vertriebs- und Leitungstätigkeiten genannt.

1) Um Rundungskumulierungen zu vermeiden, liegen den durchweg gerundeten Zahlen hier folgende Rechnungen zugrunde:

I	$1800 : 86 = 20,9$	$20,9 \cdot 1,5 = 31,3$
II	$2000 : 86 = 23,3$	$23,3 \cdot 1,5 = 35,0$
III	$2100 : 86 = 24,4$	$24,4 \cdot 1,5 = 36,6$
IV	$1600 : 86 = 18,6$	$18,6 \cdot 1,5 = 27,9$
V	$1100 : 86 = 12,8$	$12,8 \cdot 1,5 = 19,2$

Übersicht 39

Berechnungen zur Repräsentation von Stoffgebieten in den Tätigkeitsgruppen

Tätigkeitsgruppe		I	II	III	IV	V	Σ	Vor-rang
Personenzahl	abs.	18	20	21	16	11	86	
Personenanteil	%	21	23	24	19	13		
Eineinhalbfaches	%	31	35	37	28	19		
Allgemeine Betriebs-wirtschaftslehre	abs. %	1 5	5 25	(8) 40	4 20	2 10	20	III
Investitions-rechnung	abs. %	(10) 42	2 8	4 17	5 21	3 13	24	I
Planung	abs. %	2 18	2 18	2 18	(5) 45		11	IV
Investitions-planung	abs. %		(1) 50		(1) 50		2	II/IV
Unternehmens-bewertung	abs. %			(1) 50	(1) 50		2	III/IV
Sonstige Nennungen	abs. %		1 50	1 50			2	
Allgemein betriebs-wirtschaftliche Stoffgebiete	abs. %	13 21	11 18	16 24	16 26	5 8	61	
Rechnungswesen	abs. %	3 14	4 19	(8) 38	4 19	2 10	21	III
Kostenrechnung	abs. %	(8) 35	3 13	5 22	3 13	4 17	23	I
Bilanzierung	abs. %	(4) 33	2 17	1 8	3 25	2 17	12	I
Budgetierung, Finanzplanung	abs. %	3 27	3 27		3 27	2 18	11	
Betriebs-abrechnung	abs. %		(2) 67	1 33			3	II
Teilkostenrechnung	abs. %	2 25	(3) 38		(3) 38		8	II/IV
Standard-/Plankostenrechnung	abs. %	1 17	2 33	1 17	(2) 33		6	IV
Sonstige Nennungen	abs. %	1 33		1 33	1 33		3	
Stoffgebiete des Rechnungswesens	abs. %	22 25	19 22	17 20	19 22	10 11	87	

Übersicht 39 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe		I	II	III	IV	V	Σ	Vor-rang
Absatz, Verkauf	abs. %		(3 75)			(1 25)	4	II/V
Marketing	abs. %		(2 100)				2	II
Marktforschung	abs. %		(10 83)	1 8		1 8	12	II
Absatzplanung	abs. %		1 33	1 33	(1 33)		3	IV
Sonstige Nennungen	abs. %					1 100	1	
Absatzwirtschaft- liche Stoffgebiete	abs. %		(16 73)	2 9	1 5	3 14	22	II
Allgemeine Volks- wirtschaftslehre	abs. %	1 10	(5 50)		1 10	(3 30)	10	II/V
Sonstige Nennungen	abs. %	1 33			2 67		3	
Volkswirtschaft- liche Stoffgebiete	abs. %	2 15	(5 38)		3 23	(3 23)	13	II/V
Recht	abs. %		1 17		(2 33)	(3 50)	6	IV/V
Privatrecht	abs. %	2 22	1 11	1 11	(4 44)	1 11	9	IV
Öffentliches Recht	abs. %			2 25	(4 50)	(2 25)	8	IV/V
Sonstige Nennungen	abs. %	1 100					1	
Juristische Stoffgebiete	abs. %	3 13	2 8	3 13	(10 42)	(6 25)	24	IV/V
Statistik	abs. %	3 13	(9 38)	6 25	4 17	2 8	24	II
Statistische Methoden	abs. %	1 11	(4 44)	2 22	2 22		9	II
Mathematik	abs. %		3 13	1 11	(4 44)	1 11	9	IV
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik	abs. %	4 10	(16 38)	9 21	10 24	3 7	42	II

Übersicht 39 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe		I	II	III	IV	V	Σ	Vor-rang
Psychologie	abs. %		(3 38)		1 13	(4 50)	8	V/II
Sonstige Nennungen	abs. %					1 100	1	
Stoffgebiet Psychologie	abs. %		3 33		1 11	(5 55)	9	V
Englisch	abs. %	1 17	(3 50)		1 17	1 17	6	II
Andere Fremdsprachen	abs. %		1 50		1 50		2	
Fremdsprachliche Stoffgebiete	abs. %	1 13	(4 50)		2 25	1 13	8	II
Organisation	abs. %	(4 31)	1 8	2 15	(4 31)	2 15	13	I/IV
Revision	abs. %	1 20		(4 50)			5	III
Steuernwesen	abs. %	1 7	1 7	4 29	(7 50)	1 7	14	IV
Personalwesen	abs. %				(1 33)	(2 37)	3	V/IV
Sonstige Nennungen	abs. %				2 67	1 33	3	
Andere Stoffgebiete	abs. %	6 10	2 5	10 20	(14 37)	6 10	38	IV

- Fremdsprachliche Stoffgebiete - Englisch herrscht vor - treten in erster Linie bei Vertriebstätigkeiten auf, in anderen Tätigkeitsgruppen kommen sie vereinzelt vor.
- In der Gruppe "Andere Stoffgebiete" dominiert Organisation bei Leitungsfunktionen in Finanz- und Rechnungswesen sowie bei Leitungsfunktionen, Revision bei Prüfungs- und Organisationstätigkeiten, Steuernwesen bei Leitungsfunktionen. Personalwesen ist nur dreimal genannt, darunter zweimal von Befragten, die im betrieblichen Personal-, Sozial- und Ausbildungswesen tätig sind.

Übersicht 40 stellt für die Tätigkeitsgruppen I bis IV

- Tätigkeitsgruppe V bleibt wegen ihrer heterogenen Struk-

Übersicht 40

Am häufigsten genannte Stoffgebietsgruppen in den Tätigkeitsgruppen

Stoffgebietsgruppen	Nennungen	
	absolut	in % aller Nennungen
<u>I. Tätigkeiten im Finanz- und Rechnungswesen</u>		
Stoffgebiete des Rechnungswesens	22	25
Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete	13	21
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik	4	10
Andere Stoffgebiete: Organisation	4	31
Juristische Stoffgebiete	3	13
<u>II. Vertriebstätigkeiten</u>		
Stoffgebiete des Rechnungswesens	19	22
Absatzwirtschaftliche Stoffgebiete	16	73
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik	16	38
Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete	11	18
Volkswirtschaftliche Stoffgebiete	5	38
<u>III. Prüfungs- und Organisationstätigkeiten</u>		
Stoffgebiete des Rechnungswesens	17	20
Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete	16	26
Andere Stoffgebiete:		
Revision	4	80
Steuernwesen	4	29
Organisation	<u>2</u> 10	<u>15</u> 31
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik	9	21
Juristische Stoffgebiete	3	13

Übersicht 40 (Fortsetzung)

Stoffgebietsgruppen	Nennungen	
	absolut	in % aller Nennungen
<u>IV. Leitungstätigkeiten und Tätigkeiten der unmittelbaren Leitungsunterstützung</u>		
Stoffgebiete des Rechnungswesens	19	22
Allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete	16	26
Andere Stoffgebiete:		
Steuerwesen	7	50
Organisation	4 11	31 41
Stoffgebiete aus Statistik und Mathematik.	10	24
Juristische Stoffgebiete	10	42

tur unberücksichtigt - die jeweils fünf wichtigsten Stoffgebietsgruppen, gemessen an den Nennungszahlen, zusammen. Dabei ergibt sich für Stoffgebiete des Rechnungswesens und allgemein betriebswirtschaftliche Stoffgebiete in allen Tätigkeitsgruppen eine hohe Berufsbrauchbarkeit¹⁾; lediglich bei den Vertriebstätigkeiten werden die letzten von mehreren Stoffgebieten übertroffen.

5323 Zusatzanforderungen an die Ausbildung

Neben der Berufsbrauchbarkeit der vermittelten Qualifikationen müssen Urteile über die Zielangemessenheit in Betracht ziehen, inwieweit die Ausbildung berufsnotwendige Anforderungen unberücksichtigt läßt. Informationen hierzu liefern die Übersichten 41 bis 46. Da einerseits eine allgemeine Ausbildung nicht auf Spezialanforderungen eingeht, andererseits Qualifikationsmängel auch in der

1) In der Untersuchung von Brunotte erhalten Rechnungswesen, Datenverarbeitung und Organisation unter den für den Beruf besonders wichtigen Studiengebieten die ersten Plätze. Vgl. Wolfgang Brunotte, a.a.O., S. 287 f.

Übersicht 41

In den Tätigkeitsfeldern notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Höhere Wirtschaftsfachschule zu knapp behandelt 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	gesamt
Steuerwesen	4	1	5	3	1	14
Organisation	1	1	7	3		12
Datenverarbeitung, EDV	3	1		1	3	8
Mathematik	1	2	1	2		6
Statistik	1	3	1	1		6
Psychologie	2		2	1	1	6
Personalführung				2	2	4
Rhetorik		2	2			4
Bilanz-/Ergebnisanalyse	2		1	1		4
Operations Research	1		1	1		3
Sprachen	2				1	3
Englisch			2	1		3
Marktforschung		3				3
Arbeitsrecht		1	1	1		3
Trendberechnung	1	1				2
Absatz		2				2
Rechnungslegung im Konzern	1		1			2
Gesellschaftsrecht		1	1			2
Volkswirtschaftslehre				2		2
Bankwesen	1		1			2
Investitionstheorie	1					1
Praxis der Kostenrechnung	1					1
Praxis der Statistik	1					1
Vertragswesen	1					1
Auftragsabrechnung	1					1
Anwendung von Theoriewissen	1					1
Werbung		1				1
Verkaufsförderung		1				1
Distributionskanäle		1				1
Einzelhandel		1				1
Verkaufsplanung		1				1
Praxis der Finanzierung		1				1
Absatzprognosen		1				1
Prognosemethoden		1				1
Planungsrechnung		1				1
Marketing		1				1
Deutsch		1				1
Wahrscheinlichkeitsrechnung		1				1
Verkaufsorganisation		1				1
Konzeptionales Denken		1				1

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 8 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Übersicht 41 (Fortsetzung)

Wissensgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt
Praxisnahe Denkmodelle	1					1
Problemanalysen	1					1
Konferenz-/Verhandlungsführung			1			1
Versicherungswesen			1			1
Bilanzierung			1			1
Kennziffern			1			1
Sonderfragen der Kostenplanung				1		1
Praxisnahe Investitionsrechnung				1		1
Gesamtplanung				1		1
Öffentliches Recht				1		1
Finanzierung				1		1
Unternehmensbewertung				1		1
Revision				1		1
Außenhandel				1		1
Materialwirtschaft				1		1
Handelsrecht				1		1
Praxis der Unternehmensplanung				1		1
Führungsqualitäten				1		1
Denkschulung				1		1
Arbeitsstudien, Entgeltsysteme					1	1
Personalmarketing					1	1
Verkaufsschulung					1	1
Personalwesen					1	1
Beschaffungsplanung					1	1

Person eines Absolventen liegen können, geben erst Häufigkeiten von Angaben über eine Ausbildungslücke Anlaß, auf inadäquate Gestaltung des Ausbildungsprogramms zu schließen.

Auskünfte der befragten Absolventen über berufsnotwendige Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Ausbildung zu knapp behandelt, stellt Übersicht 41 zusammen. Als Kontrolle hierzu fungieren die in Übersicht 42 aufgeführten Angaben über verstärkungsbedürftige Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Übersichten enthalten weitgehend die von den Befragten gewählten Bezeichnungen; ähnliche Aussagen, die eindeutig dasselbe bedeuten, sind unter gemeinsamen Begriffen zusammengefaßt. Als zu knapp behandelt beziehungsweise verstärkungsbedürftig erscheinen folgende Lehrgebiete:

Übersicht 42

Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Höhere Wirtschaftsfachschule verstärkt vermitteln soll. Angaben beziehen sich nicht auf ausgeübte Tätigkeiten 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	gesamt
Datenverarbeitung, EDV	1	2	4	2	2	11
Organisation	1		4	3		8
Psychologie	2	2	3	1		8
Mathematik	1	3	2		2	8
Steuerwesen	1		1	2		4
Rhetorik			2	1		3
Volkswirtschaftslehre	1			1		2
Rechnungswesen	2					2
Englisch		1			1	2
Verkauf		2				2
Marktforschung		2				2
Arbeitsrecht		1		1		2
Betriebswirtschaftslehre	1					1
Menschenführung	1					1
Sozialrecht	1					1
Französisch		1				1
Verkaufsplanung		1				1
Werbung		1				1
Entscheidungstraining		1				1
Wahrscheinlichkeitsrechnung		1				1
Investition		1				1
Planung		1				1
Verkaufsorganisation		1				1
Auftreten			1			1
Marketing			1			1
Operations Research			1			1
Bilanzanalyse			1			1
Öffentliches Recht				1		1
Finanzwissenschaft				1		1
Allgemeinbildung				1		1
Außenhandelsfinanzierung				1		1

	Nennungen "zu Kugell"	Nennungen "zu verbleiben"
Organisation	12	8
Datenverarbeitung, EDV	8	11
Steuerwesen	14	4
Mathematik	6	8
Psychologie	6	6

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 9 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Bei den übrigen in den Übersichten 41 und 42 genannten Gebieten besteht kein ausgeprägtes Verstärkungsbedürfnis; weniger als 10 % der Befragten erteilen hierzu gleichlautende Angaben. Nach Rhetorik, einem Gebiet, das sich von den meist kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbereichen inhaltlich abhebt, kann umfangreicherer Bedarf vorliegen als die Kennungszahlen (4 bzw. 3) anzeigen. Angaben in Übersicht 41, die nur eine Tätigkeitsgruppe betreffen, lassen auf stellenspezifische Anforderungsschwerpunkte schließen, die in der Höheren Wirtschaftsfachschule keine hinreichend intensive Behandlung erfahren. Auf das Vorhandensein von Transferschwierigkeiten deuten Aussagen wie "Anwendung von Theoriewissen", "Praxis der Kostenrechnung", "Praxis der Statistik", "Praxis der Finanzierung", "Praxisnahe Denkmodelle", "Praxisnahe Investitionsrechnung", "Praxis der Unternehmensplanung"; dem Anschein nach vermissen die Befragten die unmittelbare Anwendbarkeit der Stoffe, in ihren Aussagen drückt sich der Wunsch nach Vermittlung des "Know How" aus. Statistik gilt in sechs Fällen als in Relation zu den tätigkeitsbedingten Anforderungen zu knapp behandelt; da indessen keine entsprechenden Forderungen nach verstärkter Hereinnahme in das Lehrangebot auftreten, ist zu folgern, daß dieses Gebiet im allgemeinen ausreichend berücksichtigt wird und nur in speziellen Situationen des Vertiefens bedarf.

Angaben wie "Konzeptionales Denken", "Problemanalysen", "Denkschulung", "Führungsqualitäten" geben einen offenen Bedarf nach formalen Fähigkeiten zu erkennen, der - das läßt die Randstellung derartiger Qualifikationen im Zielbereich der Frage vermuten - weiter verbreitet sein kann als aus der Nennungshäufigkeit hervorgeht.

Übersicht 43 stellt Angaben über berufsnotwendige Wissensgebiete und Befähigungen, die die Höhere Wirtschaftsfachschule nicht berücksichtigt, zusammen. Wenn hier Quali-

Übersicht 43

In den Tätigkeitsfeldern notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten, die das HWP-Studium nicht behandelt 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	gesamt
Datenverarbeitung, EDV	6	6	13	5	1)	36
EDV-Organisation	2	2	1			
Personal-/Ausbildungswesen		1	1	1	2	5
Operations Research	1	3				4
Rhetorik		1	1		2	4
Verhandlungs-/Konferenztechnik	1	1				2
Netzplantechnik	1			1		2
Organisationsplanung			2			2
Zivilprozeßrecht				1	1	2
Informationstheorie/-systeme		1	1			2
Arbeitsvorbereitung	1					1
Planung und Budgetierung von Marketingaktionen	1					1
Marketing Mix		1				1
Marketing		1				1
Wertanalyse		1				1
Führungstechnik		1				1
Wirtschafts-/Sozialkybernetik		1				1
Einkauf		1				1
Technologie		1				1
Kommunikationsprobleme		1				1
Betriebsprüfung			1			1
Zeitstudien			1			1
Rationalisierungsuntersuchungen			1			1
Management			1			1
Soziologie			1			1
Organisationssoziologie und -psychologie			1			1
Buchhaltungsorganisation			1			1
Spezielle Organisationsfragen			1			1
Personalplanung			1			1
Baupreisrecht				1		1
Gesellschaftsrecht				1		1
Vertragsgestaltung				1		1
Projektplanung				1		1
Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen des Handels				1		1
Scheck-, Wechsel-, Konkursrecht				1		1
Praxis der Marktuntersuchung				1		1
Praxis des Rechnungswesens				1		1

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 8 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Übersicht 43 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt
Wirtschaftsenglisch				1		1
Gutes Auftreten				1		1
Betriebliche Steuerpolitik				1		1
Stellenbewerberauswahl					1	1
Bankrecht					1	1
Nennziffern					1	1

fikationen erscheinen, die in Übersicht 41 als "zu knapp behandelt" gelten, so erklären sich solche Widersprüche mit Ausbildungsunterschieden, die im Zeitablauf eingetreten sind, z.B. durch Änderung der Stundentafel¹⁾ und Wechsel im Angebot an wählbaren Lehrveranstaltungen. Als Kontrolle der Angaben in Übersicht 43 bringt Übersicht 44 Wissensgebiete und Befähigungen, die das HWT-Studium zusätzlich vermitteln soll. Auch hier führen die genannten Ausbildungsunterschiede zu Widersprüchen, da Wissensgebiete auftauchen, die nach Übersicht 42 lediglich der Verstärkung bedürfen.

Erhebliche Nennungshäufigkeiten in den Übersichten 43 und 44 betreffen die Elektronische Datenverarbeitung einschließlich der EDV-Organisation, also Wissensgebiete, die während der Studienzeit der meisten Befragten im Stoffplan noch nicht vertreten waren, seit 1969 jedoch als obligatorisches Kernfach eingeführt sind. Weitere Ausbildungslücken bedeutsamen Ausmaßes treten nicht hervor.

Da Rhetorik erneut in der Rangfolge der Nennungshäufigkeiten vordere Plätze einnimmt, ist zu folgern, daß ein Einbeziehen von Maßnahmen zur Erhöhung dieser Qualifikation in das Studienprogramm die Ausbildungseffizienz

1) Von besonderer Bedeutung ist die Neufassung der Stundentafel vom 24.7.1969, die für einen Teil der Befragten geänderte Studienbedingungen brachte. Dort erscheint erstmals das Fach Organisation/Datenverarbeitung als obligatorisches Kernfach. Vgl. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 24.7.1969, a.a.O.; siehe auch Übersicht 11 auf S. 159 f.

Übersicht 44

Kenntnisse und Fähigkeiten, die das HWT-Studium zusätzlich vermitteln soll. Angaben beziehen sich nicht auf ausgeübte Tätigkeiten 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	gesamt
Datenverarbeitung, EDV	7	3	3	3	2	18
Rhetorik	1		1	2	2	6
Operations Research	1		2	1		4
Personalwesen, Personalpolitik	1		1	2		4
Soziologie	1	2				3
Menschenführung				2	1	3
Managementtechniken			1	2		3
Zusätzliche Fremdsprache	1			1		2
Technologie				2		2
Praxis		1				1
Praxis des Marketing		1				1
EDV-Maschinenpraxis		1				1
Politische Wissenschaft		1				1
Buchführungssysteme der Branchen			1			1
Entscheidungsstraining			1			1
Führerqualitäten			1			1
Spezielle Organisationsthemen			1			1
Management-Informationssystem			1			1
Informationstechnologie			1			1
Netzplantechnik			1			1
Gewerbeordnung			1			1
Praxisnahe Psychologie				1		1
Baupreisrecht				1		1
REFA-Kenntnisse				1		1
Interviewtechniken					1	1

verbessern würde. Ferner zeigt sich Bedarf nach Kenntnissen aus dem Personalwesen, der sich nicht auf Tätigkeitsfelder im Funktionsbereich Personalwesen beschränkt. Die relativ geringe Nennungshäufigkeit signalisiert zwar keinen ausgeprägten Ausbildungsmangel, sie verdeutlicht jedoch die schwache Repräsentanz entsprechender Lehrstoffe im Ausbildungsprogramm; da die HWT Mainz das Spezialisierungsstudium Personal- und Ausbildungswesen anbietet, scheint in erster Linie das allgemeine Grundlagenstudium angesprochen zu sein.

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 9 des im Anhang (S. 2) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Eine Bestätigung finden die Aussagen über erweiterungsbedürftige Wissensgebiete in den Angaben zu Maßnahmen, denen sich die befragten Absolventen unterzogen haben, um Qualifikationsmängel zu beseitigen. 71 Befragte (83 %) geben an, derartige Schritte in irgendeiner Form unternommen zu haben (Übersicht 45).

Übersicht 45

Nach dem HWP-Studium ergriffene Maßnahmen zur Qualifikationserhöhung 1)

Art der Maßnahme	Nennungen
Lehrgang	43
Literaturstudium	25
Seminar	11
Einarbeitung und Praxis	8
Selbststudium	4
Betriebliche Aus- und Fortbildung	4
Gespräch mit Vorgesetzten und Mitarbeitern	4
Fachtagungen	2
Training	1
Funkkolleg	1
Studium von Anweisungen	1
Zahlenangaben enthalten Mehrfachnennungen	

Mit welchen Gebieten sich die Befragten dabei befaßten, geht aus Übersicht 46 hervor; da die dort aufgeführten Maßnahmen aus Berufsgründen ergriffen wurden, ist davon auszugehen, daß die Angaben akuten Wissensbedarf verzeichnen. Die Nennungen korrelieren qualitativ und quantitativ weitgehend mit den Angaben in den Übersichten 41 bis 44. An erster Stelle in der Folge der Nennungshäufigkeiten steht Elektronische Datenverarbeitung, gefolgt von Organisation, Steuerwesen, Psychologie, Rhetorik, Statistik und Mathematik. Die übrigen Stoffgebietsangaben deuten auf das Vorhandensein stellenspezifischer Sonderanforderungen hin.

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 10 des im Anhang (S. 3) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Übersicht 46

Gegenstände von Maßnahmen zur Wissenserweiterung und -vertiefung 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt
EDV, Datenverarbeitung	7	7	13	4	4	35
Organisation		2	2	2		6
Steuernwesen	1		2	3		6
Psychologie, Verkaufspsychologie	1	2		1	1	5
Rhetorik		1		1	3	5
Statistik		3		1		4
Mathematik, Matrizenrechnen	1	1	1	1		4
Operations Research	1		1	1		3
Netzplantechnik	2			1		3
Verkaufsschulung, Verkaufstaktik		1			2	3
Marktforschung		3				3
Englisch	1	1				2
Textverarbeitung			1		1	2
Marketing		2				2
Bilanzanalyse			2			2
Personalwesen				1	1	2
Menschenführung	1					1
Arbeitsgestaltung	1					1
Vertragswesen	1					1
Grundbuchwesen	1					1
Kosten- und Leistungsrechnung	1					1
Innerbetriebliches Berichtswesen	1					1
Vermögensbildung	1					1
Bankwesen	1					1
Verkaufsleiterschulung	1					1
Schriftverkehr	1					1
Marktforschungsanalyse		1				1
Sprachen		1				1
Kommunikation		1				1
Bilanzrecht			1			1
Technik der Bilanzprüfung			1			1
Kreditrechnung			1			1
Konzernabschl. u.			1			1
Rationalisierungsuntersuchungen			1			1
Kreditwesen			1			1
Buchhaltung			1			1
Investitionsrechnung				1		1
Volkswirtschaftslehre				1		1
Öffentliches Recht				1		1
Finanzwissenschaft				1		1

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 10 des im Anhang (S. 3) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

Übersicht 46 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt
Baupreisrecht				1		1
Moderne Handelsformen				1		1
Rechnungswesen im Handel				1		1
Lagerwesen				1		1
Arbeitsrecht					1	1
Technik der Bewerberauswahl					1	1
Pädagogik					1	1

5324 Ausbildungsinhalte ohne unmittelbare
Berufsbrauchbarkeit

Ausbildungsinhalte lassen sich in bezug auf ihre Zielangemessenheit nicht nur an Kriterien der evidenten unmittelbaren Berufsbrauchbarkeit beurteilen; bilden sie Voraussetzungen für Erwerb oder Anwendung berufsbrauchbaren Wissens, so dienen sie dem Beruf, ohne als Berufswissen offen in Erscheinung zu treten. Aussagen über Stoffgebiete, die das Kriterium der Nicht-Verwendung benutzen, geben daher vordergründige Sachverhalte wieder. Kenntnisse über die Berufsbrauchbarkeit von Stoffen sind jedoch insofern bedeutsam, als sie in Fällen der Austauschbarkeit von Ausbildungsgütern zur didaktischen Optimierung des Ausbildungsprogramms beitragen: Begrenzte Ausbildungskapazität zwingt zur Stoffauswahl; die hierzu nach der Ausbildungseffizienz zu erstellende Rangordnung kann unter mehreren gleichwertigen Ausbildungsgütern denjenigen mit erhöhter Berufsbrauchbarkeit Vorrang einräumen.

Übersicht 47 führt Wissensgebiete auf, deren Beherrschen nach Ansicht der Befragten für das Bewältigen von Berufsanforderungen nicht nötig ist. Am häufigsten erscheinen Wirtschaftsgeographie, Deutsch/Literatur, Wirtschafts-/Sozialgeschichte und Gebiete des öffentlichen Rechts. Andere Angaben erweisen sich auf Grund geringer Nennungshäufigkeiten als nur für den jeweiligen Einzelfall relevant.

Übersicht 47

Von den befragten Absolventen im Beruf nicht benötigte Stoffe aus dem Lehrprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt	%
Wirtschaftsgeografie	10	15	12	7	6	50	58
Deutsch/Literatur	4	4	4	3	1	16	19
Wirtschafts-/ Sozialgeschichte	2	5	3	3	1	14	16
Öffentliches Recht	4	3	1	3		11	13
Englisch		1		1		2	2
Fremdsprachen				1		1	1
Psychologie				1		1	1
Büroorganisation		1				1	1
Finanzwissenschaft		1				1	1

Nach Meinung eines Teils der Befragten sind die genannten Gebiete und eine Reihe weiterer Unterrichtsfächer unter Anforderungsaspekten zwar notwendig, jedoch nicht in dem Umfang, den das HWF-Studium dafür vorsieht (Übersicht 48). In erster Linie betrifft dies juristische Stoffgebiete; auf öffentliches Recht, Privatrecht, Arbeitsrecht und Recht schlechthin entfallen 8 von 8 Meinungen.

Zur Gewinnung weiterer Informationen über die Dringlichkeit von Ausbildungsbedürfnissen und zur Erhärtung der Aussagen fordert die Erhebung die Befragten auf, aus dem Ausbildungsprogramm zu entfernende Stoffe zu nennen und anzugeben, wofür die so zu gewinnende Studienzeit zu verwenden ist. Anders als bei Frage 9 bedeuten Angaben zu Frage 19²⁾ kein Erweitern, sondern ein Umstrukturieren der Ausbildung. Im wesentlichen bestätigen die erteilten Antworten bisherige Erkenntnisse: Beim hypothetischen Entfernen von Stoffen dominieren dieselben Gebiete wie die in Übersicht 47 genannten, nämlich Wirtschaftsgeografie, Deutsch/Literatur, Gebiete des öffentlichen Rechts und

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 19 des in Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsboogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der Befragten, die eine Antwort gaben (96).

2) Siehe Anhang, S. 2 und S. 4

Übersicht 48

Nach Ansicht der befragten HWP-Absolventen im Beruf zwar benötigte, jedoch im HWP-Studium überbetonte oder zu ausführlich behandelte Stoffe 1)

Themenkreisgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt	%
Wirtschafts-/							
Sozialgeschichte	6	3	4	3	3	19	22
Deutsch/Literatur	2	4	3	3	2	14	10
Öffentliches Recht	1	2	2	3	3	11	13
Recht	1	6	2	1		10	12
Wirtschaftsgeografie	2		1	3	3	9	10
Privatrecht	5	1		2		8	9
Englisch	1	1	2	3	1	8	9
Arbeitsrecht		1	2			3	3
Finanzwirtschaft		1	1		1	3	3
Volkswirtschaftslehre		2	1			3	3
Rechnungswesen		2				2	2
Kostenrechnungssysteme,							
Plankostenrechnung			1		1	2	2
Steuerlehre	1					1	1
Eüropraktikum	1					1	1
Historische Lehrmeinungen				1		1	1
Aktienrechtliche							
Bilanzgliederung				1		1	1
Psychologie				1		1	1
Recht außer Arbeitsrecht			1			1	1

Wirtschafts-/Sozialgeschichte. Angaben über die Verwendung der zu gewinnenden Studienzeit betreffen in erster Linie Datenverarbeitung, Rhetorik, Mathematik, Verhandlungstechnik und Steuerwesen (Übersicht 49); insgesamt treten hier Aussagen über formale Fähigkeiten etwas mehr in den Vordergrund als bei den Antworten auf Frage 9²⁾: Rhetorik, Verhandlungstechnik, Managementtraining/Führungswissen und Menschenführung erhalten zusammen 25 von 143 Nennungen.

Von den Lehrgebieten, denen die Befragten geringe Berufsbrauchbarkeit zusprechen, zielen zumindest Deutsch/Literatur, Wirtschaftsgeografie und Wirtschafts-/Sozialgeschichte

1) Siehe die Darstellung von Angaben zu Frage 18 des im Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbogen (96).

2) Vgl. die Übersichten 42 und 44 auf S. 245 und S. 249

Übersicht 49

Vorschläge der befragten Absolventen zur Umstrukturierung des Lehrprogramms der Höheren Wirtschaftsfachschule durch Entfernen und Einfügen von Lehrstoffen 1)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt	3
<u>Aus dem Lehrprogramm zu entfernende Lehrstoffe:</u>							
Wirtschaftsgeographie	11	11	12	5	7	46	53
Deutsch/Literatur	5	4	3	4	3	17	20
Öffentliches Recht	4	6	2	3		15	17
Wirtschafts-/ Sozialgeschichte	2	6	1	2	2	13	15
Englisch		1		3		4	5
Arbeitsrecht	1	1	1			3	3
Psychologie			1	1		2	2
Finanzwissenschaft		1				1	1
Bürotechnik			1			1	1
Flankkostenrechnung					1	1	1
Organisation	1					1	1
<u>Durch Entfernen von Lehrstoffen zu gewinnende Studienzeit ist zu verwenden für:</u>							
Datenverarbeitung, EDV	7	7	7	5	3	29	34
Rhetorik	3	2	1	3	3	12	14
Mathematik	2	3	1	3		9	10
Verhandlungstechnik	3	1		1	2	7	8
Steuerwesen	1		1	3	2	7	8
Praktische Beispiele, Planspiel, Fallstudie	1	1	2	1	2	7	8
Betriebswirtschaftslehre	3	1	1	1		6	7
Rechnungswesen	1	2	1	2		6	7
Psychologie	2	1		1	1	5	6
Soziologie	2	2				4	5
Personalwesen	1	1	1	1		4	5
Managementtraining, Führungswissen		1		1	2	4	5
Operations Research	2	1				3	4
Organisation		1		1	1	3	4
Freie Verfügung		1		1	1	3	4
Seminare, Arbeits- gemeinschaften		3				3	3
Menschenführung			1		1	2	2
Arbeitsrecht	1				1	2	2
Vollwirtschaftslehre	1	1				2	2
Betriebwirtschaftslehre	1		1			2	2
Marketing		2				2	2
Sprachen		1			1	2	2

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 19 des Anhangs (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogen. Die angegebenen Zahlen beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbogen (86).

Übersicht 49 (Fortsetzung)

Tätigkeitsgruppe	I	II	III	IV	V	Gesamt	%
Technologie		1		1		2	2
Stoffvertiefung	1			1		2	2
Briefstil	1					1	1
Marktforschung	1					1	1
Kostenrechnung, Investition	1					1	1
Verkauf		1				1	1
Budgetierung im Vertrieb		1				1	1
Einkauf		1				1	1
Statistik		1				1	1
Netzplantechnik			1			1	1
Deutsch/Literatur			1			1	1
Sozialpolitik/-ökonomie				1		1	1
Berichtswesen				1		1	1
Stress-Tests				1		1	1
Verkaufsschulung					1	1	1
Englisch					1	1	1
Erörtern des Wirtschafts- teils in Zeitungen					1	1	1

in erhöhtem Maß auf die Vermittlung einer im Gegensatz zu spezieller Berufsbildung allgemeinen Bildung. Mit allgemeiner Bildung, die zu den berufsnotwendigen Qualifikationen von Führungskräften gehört, befassen sich besonders die Fragen 23 und 25 des Erhebungsbogens¹⁾. Wegen der Berufsnotwendigkeit einer Vielzahl von Studiengebieten lassen sich eindeutige und prägnante Abgrenzungsmerkmale nicht aufstellen; der Erhebungsbogen benutzt daher in Anlehnung an eine verbreitete Sprachgewohnheit den Terminus Allgemeinbildung, um Gebiete zu kennzeichnen, deren Bedeutung keiner Beschränkung auf den Gebrauch in bestimmten Tätigkeitsfeldern unterliegt.

Obwohl das Thema Betriebsführung einen Bestandteil des betriebswirtschaftlichen Studiums bildet, bleibt offen, ob den Befragten die Aufgabe allgemeiner Bildung in gehobenen Berufspositionen bekannt ist. Es läßt sich auch nicht ausschließen, daß in der Berufsphase, in der sich

1) Siehe Anhang, S. 5

die Befragten durchweg befinden, die Auseinandersetzung mit Sachproblemen dominiert und Bedürfnisse nach Allgemeinbildung lediglich auf dem Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung in Beruf und Privatleben gründen, weniger auf entscheidungs- und leitungsbedingten Notwendigkeiten. Unter diesen Aspekten ist die uneinheitliche Beurteilung der quantitativen Angemessenheit der an der Höheren Wirtschaftsfachschule vermittelten allgemeinen Bildung zu würdigen. 31 % der Befragten halten sie für zu umfangreich, 41 % für gerade richtig und 22 % für zu knapp bemessen (Übersicht 50). Einige Anmerkungen besagen, die Höhere Wirtschaftsfachschule übernehme auf dem Gebiet der Allgemeinbildung ihr nicht zustehende Aufgaben und verweisen auf die dem Studium vorangegangenen Bildungsgänge.

Übersicht 50

Quantitative Angemessenheit der allgemeinen Bildung im Lehrprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule 1)

Nach Ansicht der befragten Absolventen bemisst die Höhere Wirtschaftsfachschule allgemeine Bildung

<u>zu ausführlich</u>		27 = 31 %
Wirtschaftsgeografie	16	
Deutsch/Literatur	13	
Wirtschafts-/Sozialgeschichte	8	
Englisch	2	
Öffentliches Recht	1	
<u>gerade richtig</u>		35 = 41 %
<u>zu knapp</u>		19 = 22 %
Deutsch/Literatur	2	
Politik, Politologie	2	
Sprachliche Bildung	1	
Sozialkunde	1	
Technologie, Chemie, Physik	1	
Denkschulung	1	
Grundkenntnisse der Naturwissenschaften	1	
keine Angabe		5 = 6 %
		86 = 100 %

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 23 des im Anhang (S. 5) wiedergegebenen Erhebungsbockes.

Hauptsächlich richtet sich auch hier die Ablehnung gegen Wirtschaftsgeografie, Deutsch/Literatur und Wirtschafts-/Sozialgeschichte. Von denjenigen, die Allgemeinbildung als zu knapp vertreten ansehen, gibt nur ein Teil Erweiterungsgebiete an. Die Mehrheit der Befragten (63 %) wünscht keine Reduzierung der allgemeinbildenden Lehrgebiete im Stoffprogramm der Höheren Wirtschaftsfachschule; auch die Nennungshäufigkeiten der abgelehnten Lehrfächer liegen in Übersicht 50 niedriger als in Übersicht 49. Daraus ist zu schließen, daß Allgemeinbildung an sich höher angesehen ist als einzelne dazu genannte Lehrgebiete. Informationen aus zahlreichen Gesprächen mit Studenten und Absolventen der Höheren Wirtschaftsfachschule lassen sich zu folgender Aussage über die Einstellungen zur allgemeinen Bildung zusammenfassen: Generell besteht Bedürfnis nach dem Besitz allgemeiner Bildung, jedoch fehlt es an der entsprechend ausgeprägten Bereitschaft, die zum Erwerb erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen. Dem liegen lern- und studienökonomische Überlegungen zugrunde, die Nutzenschätzungen der allgemeinen und der berufsfachlichen Bildung zur begrenzt verfügbaren Lern- und Studienkapazität in Beziehung setzen.

Die Gesamtbetrachtung aller Aussagen zur Angemessenheit des Umfangs allgemein bildender Lehrgebiete läßt bei den Befragten eine geringfügige Neigung zur Verminderung dieser Gebiete im Stoffprogramm erkennen. Aus den Aussagen geht nicht hervor, welches Ausmaß an allgemeiner Bildung Positionen des mittleren Anforderungsbereichs mindestens verlangen. Auch die Einzelanalyse zeigt keinen deutlichen Zusammenhang zwischen der Einstellung eines Befragten zum Maß der allgemeinen Bildung im Stoffprogramm und dem Anforderungsniveau seines Tätigkeitsfeldes; zu jeder Antwortkategorie in Übersicht 50 finden sich sowohl Befragte mit hoher als auch sol-

Übersicht 51

Zusammenhang zwischen der Einstellung zur quantitativen Angemessenheit der allgemeinen Bildung nach Übersicht 50 und dem Anforderungsniveau der in den Tätigkeitsfeldern erbrachten Leistungen nach Übersicht 31

	Angaben in Übersicht 50				gesamt
	zu ausführlich	gerade richtig	zu knapp	keine Angabe	
Personenzahl	25 ⁺	35	19	5	84
Punktzahlsumme insgesamt nach Übersicht 31	3597	11339	5958	1624	27518
Punktzahlsumme je Person im Mittel	344	324	314	325	328
Punktzahl je Anforderungsart im Mittel	49,1	46,3	44,9	46,4	46,9
+ von 2 Befragten liegt keine Anforderungsbewertung vor					

che mit niedriger Anforderungsbewertungszahl. Im Mittel erreichen diejenigen, denen die allgemeine Bildung zu ausführlich bemessen ist, in Übersicht 31 eine höhere Punktzahl als die, deren Antwort auf die Frage 23 "zu knapp" lautet (Übersicht 51).

Politische und gesellschaftliche Themen erfahren nach Meinung von 58 % der Befragten an der Höheren Wirtschaftsfachschule eine zu geringe Berücksichtigung, 33 % der Befragten halten sie für hinreichend behandelt (Übersicht 52). Auch hierzu bemerken einige, die Diskussion solcher Stoffe gehöre nicht zu den Aufgaben des Schultyps. Da die Studentafeln rheinland-pfälzischer Höherer Wirtschaftsfachschulen kein Lehrfach enthalten, das haupt-

sächlich politische und gesellschaftliche Fragen zum Gegenstand hat, beziehen sich die Aussagen auf die Gesamtheit der Lehrfächer.

Das Bedürfnis, entsprechende Gebiete in das Lehrprogramm einzubeziehen, ist jedoch nur schwach ausgeprägt: Politische Wissenschaft, Soziologie, Sozialpolitik, Sozialökonomie kommen in den Antworten auf Fragen nach verstärkt beziehungsweise zusätzlich zu behandelnden Lehrgebieten¹⁾ relativ selten vor. Deshalb sind Aussagen, nach denen die Höhere Wirtschaftsfachschule politische und gesellschaftliche Themen zu wenig beachtet, als Feststellung eines im großen und ganzen akzeptierten Mangels zu werten.

Übersicht 52

Quantitative Angemessenheit der Behandlung politischer und gesellschaftlicher Themen an der Höheren Wirtschaftsfachschule 2)

Die Höhere Wirtschaftsfachschule behandelt politische und gesellschaftliche Themen

zu ausführlich	3 = 3 %
gerade richtig	28 = 33 %
zu knapp	50 = 58 %
keine Angabe	5 = 6 %
	86 = 100 %

5325 Berufsnotwendige persönliche Qualifikationen

Persönliche Qualifikationen in der Bedeutung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die weniger auf Wissen als auf der Verfügbarkeit und Anwendbarkeit von Kräften beruhen,

1) Vgl. die Übersichten 42, 44 und 49 auf S. 245, S. 249 und S. 255 f.

2) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 25 des im Anhang (C. 5) wiedergegebenen Erhebungsboogens.

gehören zu den Voraussetzungen für den Eintritt in gehobene Positionen; sie zu vermitteln und zu fördern fällt daher grundsätzlich in den Aufgabenbereich von Institutionen, die auf solche Stellen vorbereiten wollen. Da die persönliche Befähigung institutionell nicht geregelt ist - weder die verbindlichen Aufgaben- und Zieldefinitionen¹⁾ noch die Stundentafeln²⁾ nehmen dazu ausdrücklich Stellung -, obliegt die Entscheidung über Art und Ausmaß der persönlichen Förderung weitgehend den Dozenten. Es ist zu klären, wie Absolventen die Notwendigkeit einer solchen Qualifizierung beurteilen, ob sie der Höheren Wirtschaftsfachschule entsprechende Aufgaben zuweisen und welche Ziele sie ihr gegebenenfalls stellen.

Bei dem zu untersuchenden Sachverhalt handelt es sich um einen schwer abgrenzbaren, enumerativ nicht bestimm-
baren Komplex von Befähigungen. Die hierzu in der Erhebung gestellte Frage umschreibt den Fragegegenstand mit "persönlichen Anforderungen", die der Betrieb an Mitarbeiter in gehobenen Stellen richtet, und nennt beispielhaft einige der in Betracht kommenden Eigenschaften und Fähigkeiten. Wie Übersicht 53 zeigt, wünscht die Mehrheit der Befragten (90 %) die Vermittlung persönlicher Qualifikationen durch die Höhere Wirtschaftsfachschule. Nur wenige (9 %) schließen sich diesem Anliegen nicht an; einige von ihnen halten diese Schule nicht für zuständig, einige bezweifeln ihr Vermögen, diese Aufgabe ausführen zu können. Da es kaum plausible Gründe dafür gibt, eine Qualifikationserhöhung nicht zu wollen, liefern die Angaben über die Art der gewünschten Befähigungen aufschlußreichere Informationen als die hohe Zustimmungsrate, die lediglich erkennen läßt, daß die Befragten bei sich selbst auf diesem Gebiet Unvollkommenheit feststellen.

1) Vgl. Vorschriften über die Errichtung, Erlass vom 19.2.1964, a.a.O., § 2, und Vorschriften über den Betrieb, Erlass vom 20.12.1965, a.a.O., § 2

2) Vgl. S. 158-160

Übersicht 53

Aussagen von HWF-Absolventen zur Frage, ob die Höhere Wirtschaftsfachschule persönliche Qualifikationen vermitteln soll 1)

Die Frage, ob die Höhere Wirtschaftsfachschule persönliche Qualifikationen vermitteln soll, beantworten die Befragten:

ja	77 = 90 %
nein	8 = 9 %
keine Angabe	1 = 1 %
	86 = 100 %

Die Ja-Antworten enthalten folgende Angaben zur Art der zu vermittelnden Qualifikationen:

Verhandlungsgeschick	49 = 57 %
Redegewandtheit	42 = 49 %
Auftreten	27 = 31 %
Überzeugungsfähigkeit	22 = 26 %
Durchsetzungsvermögen	19 = 22 %
Menschenführung/-behandlung	5 = 6 %
Schlagfertigkeit	2 = 2 %
Schulung in Argumentation	2 = 2 %

Ferner (je eine Nennung = 1 %):

Überwinden des Mundartsprechens, Persönlichkeitsformung, Einschätzen des Verhandlungspartners, Entscheidungsfähigkeit, Dynamik, Fähigkeit der Personalbeurteilung, Verbindlichkeit, Formulierenkönnen, Führungs- und Kooperationsstraining, Gruppendynamik, selbständiges Arbeiten, analytisches Denken, Sport

Angaben zur Art der zu vermittelnden Qualifikationen bezeichnen weniger Eigenschaften im Sinn personeigentümlicher Verhaltensweisen als Fähigkeiten. In der Rangordnung der Nennungshäufigkeiten belegen Fähigkeiten, die das Behaupten im Umgang mit Personen betreffen, die ersten Plätze. Da die am häufigsten vorkommenden Angaben mit den im Erhebungsbogen gegebenen Beispielen übereinstimmen, läßt sich Oberflächlichkeit beim Beantworten der etwas schwie-

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 22 des im Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogens.

rigen Frage nicht ausschließen, zumal Qualifikationen wie Entscheidungsfähigkeit und Urteilsvermögen, die - obwohl wichtig - aus Kontrollgründen in den Beispielen nicht auftauchen, unter den Antworten nur vereinzelt vorkommen. Der Katalog wichtiger persönlicher Qualifikationen kann daher größeren Umfang aufweisen als die Angaben zum Ausdruck bringen; auch die nur wenig genannten Befähigungen verdienen Beachtung.

Für die Gestaltung der Lehre bedeuten die Aussagen in Übersicht 53, daß die nach den Bezeichnungen in den Studentafeln auf das Vermitteln von Fachwissen und -können gerichteten Lehrfächer auch persönliche Befähigungen fördern sollen. Das verbale Behandeln solcher Qualifikationen, das in mehreren Lehrfächern wie Betriebswirtschaftslehre, Unternehmensführung, Arbeitspsychologie/Betriebssoziologie erfolgen kann, bedarf der Ergänzung durch aktive Lernmethoden. Da vor allem die Kommunikationsfähigkeit förderungsbedürftig erscheint, stellt sich die Frage nach Möglichkeit und Zweckmäßigkeit der Aufnahme einer Lehrveranstaltung "Sprech-, Rede- und Verhandlungstechnik" in das Ausbildungsprogramm.

533 Beurteilung der Zielangemessenheit des Ausbildungsprogramms

Nach den Erhebungsergebnissen befaßt sich die Ausbildung vorrangig mit dem Vermitteln des Fachwissens, das dazu befähigt, in Positionen mittlerer Anforderungshöhe einzutreten und die dort anfallenden Aufgaben zu bewältigen. Mit dem Studienabschluß erreichen die Absolventen jedoch noch nicht die volle Berufsfertigkeit, sondern eine durch Einarbeiten und Weiterbilden zu ergänzende Berufsfähigkeit, die das Vordringen in sämtliche Tätigkeitsfelder des mittleren Anforderungsbereichs grundsätzlich ermöglicht. Stehen die zum Untersuchungszeitpunkt von den Befragten ein-

genommenen Stellen in vielen Fällen auch begabten Kaufleuten offen, die kein Studium absolviert haben, so verlangen anspruchsvollere Positionen den Besitz eines Fachwissens, wie es die Höhere Wirtschaftsfachschule vermittelt. Solches Fachwissen ist als ermöglichender Faktor für den weiteren beruflichen Aufstieg anzusehen.

Ein wesentliches Merkmal der Ausbildung liegt in dem realisierten Grad an Allgemeingültigkeit, der ein weites Berufsausübungsfeld erschließt. Forderungen der Befragten nach erhöhter Konkretetheit vertragen sich insoweit mit dem Ausbildungsziel, als sie eine Ergänzung allgemeingültiger Ausbildungsinhalte bedeuten; führt Konkretisierung zum Verdrängen von Allgemeingültigkeit, so sinkt - bei Zunahme der Berufsfertigkeit für begrenzte Einsatzgebiete - die weite Tätigkeitsbereiche eröffnende Berufsfähigkeit, und es steht in Frage, ob das Studium dann auf den mittleren Anforderungsbereich in seiner Gesamtheit vorbereitet.

Trotz eines hohen Grades an allgemeiner Gültigkeit bleiben die Ausbildungsinhalte anwendungsbezogen; sie befassen sich mit den zum Beherrschen von Aufgaben in der Berufspraxis nötigen allgemeinen Kenntnisgebieten, ohne auf Besonderheiten von Einzelfällen einzugehen. Wo exemplarisches Vertiefen die allgemeine Gültigkeit und Anwendbarkeit der Lehrinhalte nicht beeinträchtigt, läßt sich die Ausbildungseffizienz durch weiteres Konkretisieren verbessern.

Die Praxisbezogenheit der Ausbildung an der Höheren Wirtschaftsfachschule - nicht selten wird sie als ihr besonderes Merkmal herausgestellt¹⁾ - besteht in der

1) So begründet der Deutsche Industrie- und Handelstag die Vorzüge des graduierten Betriebswirtes folgendermaßen: "Er kommt aus der Praxis, war mindestens vier Jahre in einem Unternehmen tätig und hat zudem einen auf diese Praxis abgestellten Studiengang absolviert." Zitiert nach o.V.: Umfrage. Die Konkurrenten von der HWF, a.a.O., S. 76

modellhaften Behandlung praktischer Aufgaben und Probleme. Unmittelbare Anwendbarkeit kommt lediglich Verfahrens- und Methodenlehren, z.B. statistischer und mathematischer Methoden, zu. In den meisten Fällen setzt die Wissensanwendung Transfervorgänge voraus.

Art und Umfang der vermittelten Kenntnisse erweisen sich durchweg für den Eintritt in Positionen des mittleren Anforderungsbereichs als ausreichend. Strukturelle und quantitative Divergenzen zwischen Berufsanforderungen und Befähigungen bleiben innerhalb der Grenzen des durch Einarbeiten und Weiterbilden Nachholbaren, ohne die Zielangemessenheit im ganzen erheblich zu schmälern. Angaben von Kenntnismängeln, die auf Grund der Vorkommenshäufigkeit ein über die positions- und betriebstypischen Anforderungen des Einzelfalles hinausgehendes Ausbildungsbedürfnis anzeigen, betreffen die Elektronische Datenverarbeitung und die damit in Verbindung stehenden Organisationsaufgaben. Darüber hinaus treten Kenntnismängel mit vergleichbar deutlicher Ausprägung nicht auf.

Bedürfnisse nach eingehenderer Berücksichtigung von Steuerwesen, Organisation, Mathematik, Psychologie, Operations Research und Personalwesen lassen sich bei jeweils kleinen Gruppen von Befragten feststellen. Statistik erscheint relativ knapp behandelt; da jedoch erheblicher Bedarf nach Intensivierung der Lehre in diesem Fach nicht zum Vorschein kommt, können Kenntnismängel offenbar durch Selbststudium behoben werden.

Der Vermittlung nicht wissenschaftlicher Befähigungen kommt in der Ausbildung der Höheren Wirtschaftsfachschule nur eine untergeordnete Bedeutung zu, obwohl z.B. auf dem Gebiet der interpersonellen Beziehungen bei einem beträchtlichen Teil der Befragten Qualifizierungsbedürfnisse bestehen. Für wichtige Führeigenschaften wie

Entscheidungsbereitschaft, Personalführungsfähigkeit, Dynamik treten indessen ausgeprägte Mangelempfindungen nicht zutage, sei es, daß die Befragten sie nicht vermissen, sei es, daß sie der Höheren Wirtschaftsfachschule für die Vermittlung derartiger Befähigungen keine Kompetenz zusprechen.

Angaben, die einzelne Lehrgebiete als nicht berufsnotwendig oder in Relation zur Berufsbrauchbarkeit als zu ausführlich behandelt bezeichnen, geben Anlaß zum Überprüfen der didaktischen Relevanz dieser Gebiete. Systematik und Geschlossenheit eines Lehrfachs können einen nicht unterschreitbaren Mindestumfang der Stoffbehandlung erfordern, der den Anschein der Überbetonung hervorruft.

54 Zielangemessenheit der Ausbildungsmethoden

Ausbildungsmethoden als Vorgehensweisen zum Durchsetzen pädagogischer bzw. andragogischer Zielvorstellungen¹⁾ bestimmen sich aus vielfältigen persönlichen und sachlichen Faktoren. Im folgenden stehen die von der Konzeption und der Organisation der Ausbildung an Höheren Wirtschaftsfachschulen ausgehenden Methodeneinflüsse, soweit ihnen eine erhebliche erfolgswirksame Bedeutung zukommt, im Vordergrund der Betrachtungen.

541 Die Situation der Ausbildung in Umrissen

5411 Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen

Die Mindestbedingungen für die Zulassung zum Studium wirken auf eine weitgehende Homogenisierung bei der

1) Vgl. Horst-Dietrich Tombler: Methode. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 3. Freiburg, Basel, Wien 1971, S. 158 f. - Ulrich Freyhoff: Methodik. Bonn, S. 160

Zusammensetzung der Studentenschaft in bezug auf Alter, Bildung und Berufserfahrung hin. Jeder Studienbewerber verfügt über einen mittleren Bildungsabschluß, eine abgeschlossene Berufsgrundausbildung¹⁾ und weitere Berufserfahrung. Unterschiedliche Wege zum Erwerb eines mittleren Bildungsabschlusses haben auf dem Gebiet der Matematik Heterogenität der Vorkenntnisse zur Folge, die zu Adaptionsmaßnahmen zwingt.

Bei Studienbeginn beträgt das Mindestalter der Bewerber bei zweieinhalbjähriger Dauer der Berufsgrundausbildung 19 1/2 Jahre²⁾, unter Einbeziehung von 18 Monaten Wehrdienstzeit 21 Jahre. Das Durchschnittsalter aller zu Beginn des Jahres 1970 an den beiden Höheren Wirtschaftsfachschulen von Rheinland-Pfalz Studierenden betrug 23,3 Jahre³⁾. In ihrem persönlichen Entwicklungsstand befinden sie sich an der Schwelle zum Erwachsenenstadium, auf der sämtliche körperlichen und seelischen Funktionen voll entfaltet sind⁴⁾. Eine günstige Lern disposition liegt in dieser Altersstufe vor⁵⁾. An der Grenze zwischen Jugend- und Erwachsenenphase treffen sowohl Merkmale des Jugendlichen als auch des Erwachsenen zu. Eine im Beruf erworbene Reife kann als wichtige Ursache für die zu beobachtende grundsätzlich positive Einstellung zu Ausbildung und Beruf gelten.

-
- 1) Hierzu mögliche Alternativen haben in der Praxis der Bewerberauswahl in Rheinland-Pfalz keine erhebliche Bedeutung erlangt.
 - 2) 16 Jahre (mittlerer Bildungsabschluß) + 2 1/2 Jahre (Berufsgrundausbildung) + 1 Jahr (Berufspraxis)
 - 3) Eigene Erhebung an den Höheren Wirtschaftsfachschulen in Mainz und Ludwigshafen im Januar 1970
 - 4) Vgl. Heinz Rempeln, a.a.O., S. 629 f. - Phasenabgrenzungen kommen je nach den verwendeten Kriterien zu unterschiedlichen Altersangaben. Für den Beginn des Erwachsenenalters liegen sie zwischen 18 und 25 Jahren. Vgl. Charlotte Bühler, a.a.O., S. 207 und S. 274
 - 5) Vgl. Carl Artur Werner: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts. Handbuch der Erwachsenenpädagogik, Bd. 2. Köln und Berlin 1960, S. 13. - Malcolm S. Knowlton, Torsten Husén: Erwachsene lernen. Stuttgart 1963, S. 32 f.

5412 Ausbildungsstoff

Kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftliche Stoffe bewegen sich zwischen unterschiedlichen Schwierigkeitshöhen; sie reichen vom gegenständlich Vorstellbaren bis zu konzentrierten abstrakten Begriffen¹⁾. Anders als in naturwissenschaftlichen Disziplinen finden sich nur eng begrenzte Möglichkeiten experimenteller Problemveranschaulichung und -behandlung. Als Medium der Darstellung dient fast ausschließlich die Sprache. Daher gehören kaufmännisch-wirtschaftswissenschaftliche Stoffe von ihrer Verstehbarkeit und ihrer Darstellbarkeit her eher zur Erwachsenenbildung als zur Jugendbildung²⁾.

In groben Zügen bestimmen sich die Ausbildungsinhalte zunächst aus der vorgegebenen Stundentafel, die Art und Umfang der Lehrveranstaltungen festlegt. Verbindliche Lehr- und Stoffpläne liegen nicht vor, jedoch haben Lehrkräfte gemeinsam Stoffplanentwürfe erstellt, denen Empfehlungscharakter zukommt. Das Fehlen kodifizierter Lehrinhalte ermöglichte in der Vergangenheit die kurzfristige Berücksichtigung von Anforderungen an die Lehre. Vorschläge zum Verbessern der Lehrstoffstruktur stoßen immer wieder an Kapazitätsgrenzen und können nur nach spekulativen Prioritätserwägungen zu Innovationen führen. Die rasche Adaption des Stoffprogramms an neu aufkommende oder neu in Erscheinung tretende Ausbildungsbedürfnisse kann Risiko und Chance bedeuten. Bei den Höheren Wirtschaftsfachschulen wirkte sie sich günstig aus; trotz unzureichender Erkenntnisse auf dem Gebiet der Berufsforschung in der Bundesrepublik konnten sie auftretende Bedürfnisse schon frühzeitig in ihren Stoffdispositionen zutreffend berücksichtigen³⁾.

1) Vgl. Erich Lohmeyer, a.a.O., S. 511

2) Vgl. ebenda, S. 514

3) Vgl. Hans Fritz Groß: Der graduierte Betriebswirt in der Praxis, a.a.O., S. 204

5413 Lehrkräfte an Höheren Wirtschaftsfachschulen

An Höheren Wirtschaftsfachschulen unterrichten sowohl hauptamtliche als auch nebenamtliche und nebenberufliche Lehrkräfte. Jede verfügt über ein abgeschlossenes Hochschulstudium und Berufserfahrungen, die teils aus der Lehrpraxis, teils aus der Betriebspraxis stammen.

Bisher gibt es keinen Ausbildungsgang, der speziell auf die Tätigkeit als Lehrer an einer Höheren Wirtschaftsfachschule vorbereitet¹⁾. Auch das pädagogische Schrifttum hat sich noch nicht eingehend mit methodischen Fragen der Ausbildung an diesem Schultyp befaßt. Somit bleibt es weitgehend dem pädagogischen Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte überlassen, wie sie die Lehre gestalten. Transferierbare Erkenntnisse der allgemeinen pädagogischen und der wirtschaftspädagogischen Forschung können Hilfen leisten, besonders, wenn Fachpädagogen aus den Kollegien Transferprozesse herbeiführen und auf diese Weise zur Entwicklung eigenständiger methodischer Konzeptionen beitragen.

Obwohl die Lehre an einer Höheren Wirtschaftsfachschule wie jede Art von Lehrtätigkeit sowohl pädagogische als auch fachliche Befähigungen verlangt, spielen doch die fachlichen Fähigkeiten in der Ausbildung von Erwachsenen eine wichtigere Rolle als spezifische Lehrerbegabung²⁾. Die Frage nach einer zuverlässigen und adäquaten Qualifizierung der Lehrkräfte an Höheren Wirtschaftsfachschulen hat sich in praxi durch Eigeninitiative zufriedenstellend gelöst. Selbstkritik und eigenverantwortliches Handeln der Lehrer in bezug auf ihre Befähigungen bilden einen

1) Zur Notwendigkeit der Ausbildung von Lehrern vgl. Heinrich Roth: Zum Stand der Begabungsforschung. Stuttgart 1969, S. 49-51

2) Vgl. Hans Lochner, a.a.O., S. 57

hinreichenden Ersatz für die fehlende institutionelle Sicherung ihrer fachlichen und pädagogischen Qualifikationsentwicklung.

5414 Ordnungsmittel und Organisation des Studienablaufs

Neben den Vorschriften des allgemeinen Schulrechts und des Beamtenrechts regeln insbesondere die Betriebsordnung¹⁾, die Zeugnis- und Versetzungsordnung²⁾ sowie die Prüfungsordnung³⁾ Ablauf und Form des Studiums an den rheinland-pfälzischen Höheren Wirtschaftsfachschulen. Außerdem gilt die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Höheren Wirtschaftsfachschulen⁴⁾. Im Rahmen dieser Ordnungen vollzieht sich die bis 1965 fünfsemestrig, dann sechssemestrig Ausbildung. Das Semester dauert sechs Monate, davon entfallen etwa sechs Wochen auf Ferien.

Jeder Student besucht in der Regel je Woche 25 bis 34 Unterrichtsveranstaltungen von je 45 Minuten Dauer. Rund 30 Studenten bilden eine Semestergruppe, die als Kern bis zum Studienabschluß erhalten bleibt. Meist gehört der Student während des gesamten Studiums derselben Semestergruppe an. Mit Ausnahme von Seminaren und Arbeitsgemein-

1) Vorschriften über die Errichtung, Erlaß vom 19.2.1964, a.a.O. (geändert am 5.6.1964 und 7.9.1964), und Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 20.12.1965, a.a.O. (geändert am 19.6.1967 und 24.7.1969)

2) Zeugnis- und Versetzungsordnung für die Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 11-14 (geändert am 12.6.1967, 29.12.1967, 12.12.1969 und 3.6.1970)

3) Ordnung für die Prüfungen an den Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965, a.a.O. (geändert am 19.6.1967, 7.7.1967, 19.12.1967, 8.3.1968, 20.5.1969, 23.7.1969, 30.1.1970 und 8.5.1970)

4) Vereinbarung der KMK über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, Erlaß vom 11.2.1967, a.a.O.

schaften, die wahlweise besucht werden können und Mitglieder mehrerer Semestergruppen zusammenfassen, richten sich Lehrveranstaltungen an eine geschlossene Semestergruppe, so daß deren Mitglieder erhebliche Teile der Ausbildung gemeinsam absolvieren. Überwiegend finden die Lehrveranstaltungen in einem der Semestergruppe fest zugewiesenen Raum statt. Die äußere Gestaltung der Lehre weist somit Züge auf, die auch im allgemeinen und beruflichen Schulwesen anzutreffen sind.

Die innere Gestaltung der Lehre entspricht im grundsätzlichen ebenfalls der üblicher schulischer Veranstaltungen. Eine vorherrschende Lehrmethode hat sich nicht durchgesetzt, vielmehr herrscht Methodenvielfalt. Seminare nehmen insofern eine Sonderstellung ein, als sie durch verstärkten Einsatz aktiver Lernmethoden, Diskussion und Fallbearbeitung in kleinen Gruppen in erhöhtem Maß die Aktivität der Teilnehmer fördern¹⁾. Außerschulisches Ergänzen, Vertiefen und Sichern des Gelernten unterliegen keiner unmittelbaren Kontrolle. Leistungskontrollen, die meistens das schriftliche Abhandeln eines Themas oder die schriftliche Lösung von Aufgaben und Fällen zum Gegenstand haben, stellen den Leistungsstand fest.

Nachdem der Student bestimmte Studienphasen absolviert hat²⁾, muß er, um die Zulassung zum Weiterstudium zu erlangen, besondere Leistungsnachweise erbringen. Das Grundstudium, das die allgemeine und breite Qualifizierung bezweckt, endet zu seinem größten Teil mit der Vorprüfung. Im Anschluß an das Grundstudium beginnt die Spezialisierungsphase, in der jeder Student an zwei von ihm gewählten Seminaren mit jeweils verschiedenen Spezialisierungsrichtungen teilnimmt. Neben den Seminaren, die zusammen 16 von

1) Vgl. Kurt Spangenberg: Chancen der Gruppenpädagogie. Weinheim, Berlin, Basel 1969, insbesondere S. 26-32

2) Die Dauer der zunächst einsemestrigen Studienphasen verlängerte sich durch einen Erlass von 1963 auf zwei Semester. Vgl. Vorläufige Ordnung für das Studium, die Erteilung von Zeugnissen und Leistungsscheinen an den öffentlichen Ingenieurschulen, Höheren Wirtschaftsfachschulen und Werkkunstschulen im Land Rheinland-Pfalz, Erlass vom 12.12.1969. In: Amtsblatt Nr. 1/1970, S. 43-45

25 Wochenstunden je Semester beanspruchen¹⁾, laufen Teile des Grundstudiums weiter. Die Abschlußprüfung findet nach dem sechsten Semester statt.

5415 Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel

Die Ausstattung der Mainzer Schule mit Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln entsprach während des Untersuchungszeitraumes noch nicht völlig den Anforderungen der Ausbildung. So fehlte es beispielsweise an den für Marktforschungsaufgaben und psychologische Untersuchungen gebräuchlichen Geräten und an maschinellen Einrichtungen für die Datenverarbeitung.

Für die meisten Lehrgebiete erweist sich das Angebot an eigens für die Belange der Höheren Wirtschaftsfachschule konzipierten Lehrbüchern, sofern es überhaupt vorhanden ist, als zu eng. Bereits 1964 wies Lübbemeyer auf diesen Mangel hin²⁾, der sich seitdem nur unerheblich gebessert hat. Vor allem fehlt es für betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Lehrgebiete an geeigneten Übungsaufgaben und Fallbeispielen; sofern solche Medien zum Sichern und Vertiefen des Lernerfolges zur Verfügung stehen, wurden sie in den meisten Fällen für Bildungsgänge entwickelt, deren spezifische Lernziele von denen der Höheren Wirtschaftsfachschule abweichen.

542 Beurteilung der Ausbildungsmethoden

5421 Angemessenheit der Ausbildungsmethoden im Urteil von Absolventen

In den Angaben der befragten Absolventen zu wünschenswerten Änderungen der Ausbildungsmethoden kommt deutlich

1) Vgl. Vorschriften über den Betrieb, Erlaß vom 24.7.1969, a.a.O.

2) Vgl. Heinrich Lübbemeyer: Grundfragen zur Methodik der HWF. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10/1964, S. 448

das Bedürfnis nach stürkerer Durchsetzung der Lehre mit Aufgaben, Beispielen und Problemen aus der Praxis zum Ausdruck (Übersicht 54). Obwohl Praxis- und Berufsbezogenheit die meistgenannten Vorzüge der Höheren Wirtschaftsfachschule darstellen¹⁾, entsprechen sie in ihrer quantitativen und qualitativen Ausprägung offenbar noch nicht völlig den Vorstellungen und Erwartungen der Befragten. Das Problem der zugleich allgemeinen und praxisnah vertieften Qualifizierung läßt sich ohne Erweitern der Studienkapazität nicht grundlegend lösen, so daß ein gewisser Mangel an Konkretheit unter den gegebenen Studienbedingungen hinzunehmen ist. Partielle Verbesserungen läßt indessen die durch eigenes Bemühen der Lehrkräfte zunehmende Verfügbarkeit praxisnaher Aufgaben und Beispiele erhoffen.

Wenn 10 % der Befragten eine verstärkte theoretische Ausbildung fordern, so widerspricht dies nicht dem Streben nach konkretisierender Vertiefung; ihre Stimmen stützen die Erkenntnis, daß die Befragten im ganzen nicht Inhalt und Ausmaß der dargebotenen theoretischen Ausbildung kritisieren, sondern Praxisnähe als ergänzenden Teil der Lehre intensiviert sehen wollen.

Die überwiegend auf Konkretisierung, Veranschaulichung, übende Vertiefung und Handhabbarkeit der Lehrinhalte gerichteten Angaben der Übersicht 54 bezeichnen das Gebiet der Methodik, auf dem vordringlich nach Verbesserungen zu suchen ist. - Da die der gestellten Frage beigefügten Erläuterungsbeispiele den am häufigsten erteilten Angaben entsprechen, kann die Frage oberflächlich beantwortet sein. Weitere Informationen zur Zielangemessenheit der Ausbildungsmethode geben Antworten auf Fragen nach Vor- und Nachteilen der Höheren Wirtschaftsfachschule, in denen die Befragten ohne besondere Aufforderung auch zur Methode Stellung nehmen. Als wesentliche Vorteile des

1) Vgl. Übersicht 55 auf S. 278

Übersicht 54

Vorschläge von HWF-Absolventen zur Änderung der an der Höheren Wirtschaftsfachschule angewandten Ausbildungsmethoden 1)

mehr praktische Anwendungsbeispiele und Übungen	28 = 33 %	
Theorie an praktischen Beispielen vermitteln	5 = 6 %	
mehr praxisnahe Aufgaben, "echte" Praxisaufgaben	4 = 5 %	
mehr Praxisbezogenheit, praxisbezogener Unterricht	<u>5 = 6 %</u>	42 = 49 %
mehr Theorie, theoretische Grundlagen		9 = 10 %
mehr Fallstudien		7 = 8 %
mehr Planspiele		4 = 5 %
weniger theoretische Grundlagen		3 = 3 %
Seminare ausbauen		3 = 3 %
mehr Anwendungsbeispiele in Revision		2 = 2 %
weniger allgemeinbildende Fächer		2 = 2 %
mehr Referate und Diskussionen		2 = 2 %

Ferner (je eine Nennung = 1 %):

Mehr praxisbezogene Theorie, mehr Anwendungsbeispiele in Rechnungswesen, Anwenden vermittelter Theorie an geschlossenen Vorgängen, mehr Training (z.B. Planspiel), mehr Freizeit zum Selbststudium, schulmäßigen Betrieb einstellen, mehr Gesamtüberblick statt Einzelheiten, mehr Theorie zur Formung des Klassenbewußtseins, mehr mathematische Grundlagen, mehr theoretische Grundlagen in Psychologie und Soziologie, Neigungsstudium statt Lehrbetrieb, konzeptionelles Denken in Zusammenhängen fördern, praktische Ausbildung (z.B. an EDV-Anlage), Auswerten von Wirtschaftsinformationen, Markt- und Konjunkturbeobachtung, Theorie bis Vorprüfung - dann praktisch vertiefen, Theorie bis Vorprüfung - dann Entscheidungstraining, Kernfächer schwerpunktmäßig in der zweiten Studienhälfte behandeln - die übrigen Fächer mit der Vorprüfung abschließen, mehr Führungsqualitäten, Arbeitsergebnisse intensiver besprechen, im Grundstudium statt Unterrichtsfachern besser Stoffplan mit Themen, Ausbildung soll gezielter sein, mehr Literaturstudium, Spezialisierung nur im letzten Semester, weniger Definitionen - mehr Beispiele, noch mehr Wissen vermitteln

- 1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 16 des im Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbogen (86).

Schultyps gelten¹⁾

- die berufsbezogene und praxisnahe Ausbildung,
- die ständige Leistungskontrolle und der damit verbundene Leistungszwang,
- der straff organisierte Studienablauf, der Studienverzögerungen durch Eingewöhnungsschwierigkeiten und "Bummelei" vermindert,
- das "Lernen mit System", das in relativ kurzer Zeit viel Wissen erwerben läßt,
- die kleine Semestergruppe.

Zu einigen Methodenfragen bestehen jedoch uneinheitliche und gegensätzliche Ansichten. Angaben von Mängeln der Höheren Wirtschaftsfachschule²⁾ betreffen auf dem Gebiet der Ausbildungsmethoden vor allem

- den Schulcharakter, die schulische Organisationsform,
- die zu hohe Zahl der Wochenstunden,
- die zu geringe Praxisnähe,
- die Art der Stofffächerung und -koordination,
- den Leistungsdruck durch Leistungskontrollen,
- ferner: Niveauunterschiede bei den Studenten, fehlende Kontrolle der (?) Lehrkräfte, zu autoritäres Gepräge, zu wenig Diskussion, zu wenig Literaturstudium, zu viele bis Studienende durchlaufende Fächer, fehlende Möglichkeit der freien Dozentenwahl, fehlende Fächerwahlmöglichkeit bei zu starrem Ausbildungsgang, fehlende Einflußmöglichkeit der Studenten auf Stoff- und Vorlesungsplanung.

Divergierende Aussagen zur Ausbildungsmethode erklären sich zum Teil damit, daß mehrfache Auswirkungen einer Maßnahme je nach dem Beurteilungsaspekt zu unterschiedlichen Urteilen führen können; oft bezeichnet ein- und derselbe Befragte eine Maßnahme zugleich als Vor- und als Nachteil. So überrascht es nicht, wenn Studien-

1) Vgl. Übersicht 55 auf S. 278. Die Angaben stehen in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten.

2) Vgl. Übersicht 56 auf S. 280. Die Angaben stehen in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten.

disziplin auf Grund ihrer leistungsfördernden Wirkung einerseits eine positive Beurteilung findet, andererseits aber als Beschränkung der persönlichen Entscheidungsfreiheit negative Empfindungen auslöst. Die mehrfachen, sich teilweise widersprechenden Angaben einzelner Befragter vereiteln das genaue Darstellen des Mehrheitsvotums; nach den Nennungshäufigkeiten zeigt sich insgesamt eine gewisse Tendenz zur Studiendisziplin. Einige der ungünstig beurteilten Maßnahmen, die ein dem Wesen der Höheren Wirtschaftsfachschule nicht entsprechendes Maß an schulischer Disziplin forderten, (z.B. Schulbesuchskontrolle) lassen sich ohne erhebliche Nachteile für die Studieneffizienz abschaffen oder situationsangemessen modifizieren, was in Mainz mit zunehmender Methodenerfahrung geschehen ist.

5422 Günstige und ungünstige methodische Erfolgsfaktoren

Günstige Erfolgsfaktoren liegen hauptsächlich in der straffen Organisation des Studienablaufs, die das Studium in jeder Phase überschaubar macht; das einheitliche Grundstudium und die mäßig breite Verzweigung in der Spezialisierungsphase zeigen dem Studenten von Studienbeginn an den zu begehenden Weg und die zu erbringenden Leistungen¹⁾. Dazu legt die vorgegebene Stoff- und Stundenplanung den Studienweg zum größten Teil fest, so daß Eingewöhnen und Zurechtfinden kaum unnötigen Zeitaufwand verursachen. Der seitens der Institution weitgehend vorgeplante Studien- gang nimmt dem Studenten eine Reihe von Entscheidungen ab, die ihn zumindest als Studienanfänger leicht überfordern können.

Für den Fortschritt des Leistungsstandes erweisen sich regelmäßig vorgenommene Leistungskontrollen und die In-

1) Zur Frage des freien und gelenkten Studiums vgl. Walther Busse von Colbe, a.a.O., S. 113-115

tegration des Studenten in eine geschlossene Semestergruppe als vorteilhaft¹⁾. Leistungskontrollen zeigen den Leistungsstand an, sie lassen Leistungsmängel erkennen und ermöglichen das frühzeitige Einleiten von Maßnahmen zu deren Beseitigung. Die Mitgliedschaft in der Semestergruppe bietet Gelegenheit zu ständigem Leistungsvergleich; sie fördert die Leistungshomogenität der Gruppe, so daß Lehrkräfte gezielt Lernimpulse setzen können. Nur die relativ homogene Gruppe stellt einen kompetenten Gesprächspartner dar, wenn es darum geht, die Lehre wirksamer zu gestalten. Geschlossene Semestergruppen mit auf etwa 30 Personen limitierter Größe erlauben gegenseitiges Fördern der Gruppenmitglieder, sie sichern das Entstehen von Sozialkontakten, begünstigen sozial-integrative Verhaltensweisen und lassen eine begrenzte individuelle Betreuung durch den Lehrer zu. Ewert berichtet von Forschungsergebnissen, nach denen der Rationalisierungseffekt des Unterrichts in der Großgruppe die Vorteile des Unterrichts in kleinen Gruppen nicht aufwiegt²⁾.

Erfüllungsansprüche von Regelungen und Ordnungen fungieren als zusätzliche Leistungsmotivation, sie verstärken ohnedies vorhandener Leistungsbereitschaft³⁾; jedoch können sie auch leistungshemmend wirken, wenn sie vor Prüfungen Angstsymptome erzeugen⁴⁾. Inwieweit sich die Einschränkung der Entscheidungsfreiheit durch Regelungen mit Effizienzverbesserung rechtfertigt, läßt sich rational nicht entscheiden, da es sich hierbei um gleichrangige Wertkategorien handelt. Zwar bieten einige wählbare Fächer im Grundstudium und die Spezialisierungsphase Ge-

1) Zum Lernen in der Gruppe vgl. Tobias Brocher: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967, S. 75-80

2) Vgl. Otto Ewert: Psychologische Aspekte einer hochschuldidaktik. In: Alois Schaller (Hg.): Wissenschaft und Lehre, a.a.O., S. 22

3) Vgl. Charlotte Bühler, a.a.O., S. 174-178

4) Vgl. Hans Lochner, a.a.O., S. 92

Übersicht 55

Wesentliche Vorzüge der Höheren Wirtschaftsfachschule im Urteil von Absolventen 1)

Berufsbezogenheit, Praxisbezogenheit	25 = 25 %
ständige Leistungskontrolle, Leistungszwang	11 = 13 %
straff organisierter Studienablauf, straffes Arbeiten, keine Bummellei, kein Zeitverlust durch Eingewöhnen	9 = 10 %
kurze Studienzeit, viel Wissen in kurzer Zeit, Lernen mit System	9 = 10 %
kleine Semestergruppen	7 = 8 %
gute Verbindung von Wirtschafts- wissenschaft und Praxis	4 = 5 %
Möglichkeit des Hochschulstudiums ohne Abitur	3 = 3 %
enger Kontakt zu Lehrkräften	3 = 3 %
Praxiserfahrung der Studenten	3 = 3 %
Verzicht auf zuviel Theorie	2 = 2 %
Erhöhen der Denk- und Analysierfähigkeit	2 = 2 %
Spezialisierungsmöglichkeit bei breiter betriebswirtsch. öffentlicher Grundausbildung	2 = 2 %
Schulsystem	2 = 2 %
keine Angabe	7 = 8 %

Ferner (je eine Nennung = 1 %):

Lehrstoff und Institution sind leicht überschaubar, praktische Ausrichtung, konzentrierte Stoffvermittlung in den Kernfächern, in der Wirtschaft anerkannter Abschluß, Mischung der Studenten nach ihrer Herkunft, Eigenständigkeit gegenüber der Universität, Fächerbreite, optimales Stoffpensum, umfangreiches Angebot an Spezialisierungseminaren, Berufsvorbereitung in Seminaren, starke Nachfrage nach HfF-Absolventen, fester Stundenplan, gute Basis für weitere Vertiefung, hohe Sicherheit und Selbstvertrauen in Beruf, Schule ist nicht traditionsbelastet, "man kann auf jedem Gebiet mitreden", Umfang der Seminararbeit, gute Allgemeinbildung, Lebensalter der Absolventen, Vertiefung aktueller Theorien, Weiterbildungschance für Nicht-Abiturienten, Arbeitsgemeinschaften mit Wirtschafts- praktikern, Wissenserweiterung auf breiter Basis, Diskussionsmöglichkeit, Beschränkung auf wesentliche Teile der Theorie

1) Zusammengefaßt aus den Angaben zu Frage 30 des im Anhang (S. 27) beigefügten Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbogen (86).

legenheit, individuelle Ziele zu realisieren, doch treffen die Auswirkungen eines relativ eng geregelten Studienganges jeden Studenten, dessen Neigungen, Fähigkeiten, Ziele und Berufswünsche mit dem Planungsmodell divergieren. Nachteile von Regelungen können auch darin liegen, daß das Streben nach Erfüllung formaler Normen in den Vordergrund tritt und eigentliche Qualifizierungsinteressen verdrängt.

Entsprechendes gilt für die zeitliche Konzentration des Studiums auf eine kurze Studienzeit, die eine starke Belastung durch die Teilnahme an Lehrveranstaltungen und häusliches Weiterstudium mit sich bringt. Bei im allgemeinen großer Effizienz eines solchen Studiums bleiben individuelle Leistungsdispositionen unberücksichtigt; dies kann in Einzelfällen ein Scheitern bedeuten. Die heute noch abwertend betrachtete, vielfach als Mißerfolg empfundene Möglichkeit, ein Semester oder eine Prüfung zu wiederholen, bietet keine befriedigende Alternative für denjenigen, der hohen Leistungsdruck entgehen will.

55 Vorteile und Mängel der Höheren Wirtschaftsfachschule im Urteil von Absolventen

Nach den Angaben der befragten Absolventen liegen die wesentlichen Vorteile der Höheren Wirtschaftsfachschule in ihrer methodischen Konzeption (Übersicht 55). Praxis- und Berufsbezogenheit des straff geregelten Studienganges, der bewährte schulische Grundsätze situationsangemessen modifiziert anwendet, bilden danach die Voraussetzungen für eine Ausbildung, die Berufserwartungen und Qualifizierungsbedürfnisse berufserfahrener Kaufleute in hohem Maße erfüllt.

Der von der Wirtschaft anerkannte Studienabschluß, die starke Nachfrage nach Absolventen auf dem Arbeitskräfte-

Übersicht 56

Hauptmängel der Höheren Wirtschaftsfachschule im Urteil von Absolventen 1)

Schulcharakter, schulische Organisation	20 = 23 %
zu hohe Wochenstundenzahl	6 = 7 %
zuwenig praxisnah	6 = 7 %
Art der Stofffächerung und -koordination	4 = 5 %
Leistungsdruck durch Klausuren	3 = 3 %
fehlende Ausbildung in Latenverarbeitung	3 = 3 %
zu große Niveauunterschiede bei Studenten	2 = 2 %
keine Kontrolle der Lehrkräfte	2 = 2 %
zu autoritäres Gepräge	2 = 2 %
zuwenig Diskussion	2 = 2 %
zuwenig Literaturstudium	2 = 2 %
mangelnde Durchlässigkeit zur Universität	2 = 2 %
zu viele bis Studienende laufende Fächer	2 = 2 %
keine Möglichkeit der freien Dozentenwahl	2 = 2 %
zu geringer Bekanntheitsgrad	2 = 2 %
keine Fächerwahlmöglichkeit bei zu starrem Ausbildungsgang	2 = 2 %
kein Einfluß der Studenten auf Stoff- und Vorlesungsplanung	2 = 2 %
keine Angabe	12 = 14 %

Ferner (je eine Nennung = 1 %):

keine erheblichen Mängel, zu niedriges Alter der Absolventen, zu große Bedeutung der Nebenfächer, zuwenig Schulung in Reden und Auftreten, mangelnder Kontakt mit Universität und Praxis, Überbetonung allgemeinbildender Fächer, zu viele Fächer, zuwenig straffes Studium, zuwenig Praxiskon-takt, zu umfangreiche Pflichtveranstaltungen, zu große Semestergruppen, zuwenig Zwang zu freier Rede, Teilnahmewang, Lehrplan zu breit, Spezialisierung zuwenig intensi-v, der HWF fehlt es an Selbstvertrauen, Dozentenmangel, zu geringe Lernfreiheit, Mängel in der Bibliotheksaus-stattung, zu geringe studentische Freiheit, Druck durch Benotung, zuviel Lärmengeschichte, kollegiale Kooperation Studenten-Benote fehlt, zu viele Nebenfächer, keine Ver-mittlung von Führungswissen und persönlichen Qualifikatio-nen, zuwenig Persönlichkeitsförderung, Raumproblem, fal-sche Fächergewichtung im Lehrplan, technische Ausrüstung, Anpassungsversuche an Hochschulmethoden

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 29 des im Anhang (S. 5) wiedererhebten Erhebungsboogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbo-gen (86).

markt und das Gewähren einer Weiterbildungsmöglichkeit für Nicht-Abiturienten stellen nur in Einzelfällen nennenswerte Vorzüge dar. Drei Befragte sehen in der Höheren Wirtschaftsfachschule hauptsächlich einen Weg, ohne Abitur, das heißt offenbar ohne Besuch eines Gymnasiums, zum Hochschulstudium zu gelangen.

Unter den aufgeführten Mängeln der Höheren Wirtschaftsfachschule steht der Schulcharakter, die schulische Organisation, nach den Nennungshäufigkeiten an erster Stelle (Übersicht 56). Die als Vorteil empfundene Praxisnähe der Ausbildung genügt noch nicht völlig den Erwartungen der Befragten; sechs von ihnen halten die Praxisnähe für zu schwach ausgeprägt.

Da der durch Leistungskontrollen erzeugte Leistungsdruck in nur drei Fällen als Hauptmangel auftaucht, scheint er im großen und ganzen als zwar unangenehme, jedoch notwendige und nützliche Erscheinung zu gelten. Den gleichen Eindruck vermitteln die in Übersicht 57 wiedergegebenen Angaben über die als angemessen erachtete Häufigkeit von Leistungskontrollen. Nur zwei Befragte halten Leistungskontrollen für überflüssig, die meisten hingegen befürworten regelmäßige Überprüfungen des Leistungsstandes in den einzelnen Lehrfächern.

Übersicht 57

Von HWE-Absolventen als angemessen erachtete Häufigkeit von Leistungskontrollen 1)

eine je Semester	26 = 30 %
zwei je Semester	10 = 12 %
eine bis zwei je Semester	4 = 5 %
"beibehalten wie bisher" +	4 = 5 %
je Semester zwei in den Kernfächern, eine in den Nebenfächern	2 = 2 %
nur in den Kernfächern eine je Semester	2 = 2 %
keine Leistungskontrolle	2 = 2 %
keine Angabe	23 = 27 %

Ferner (je eine Nennung = 1 %):

je eine nach dem zweiten, vierten und sechsten Semester; nur bis zur Vorprüfung eine je Semester; klausurtechnisch beibehalten, jedoch bei den Nebenfächern eingeschränkt; höchstens eine je Semester; je Semester zwei bis drei in den Kernfächern, eine in den Nebenfächern; je Semester zwei in den Nebenfächern; mindestens zwei je Semester; so oft wie möglich; je Semester eine bis zwei in den Kernfächern; bis zu drei je Semester; bis zu drei je Kernfach; eine jährlich; drei während des Studiums

+ das sind im allgemeinen eine bis zwei Leistungskontrollen je Semester in jedem Lehrfach

1) Zusammenstellung von Angaben zu Frage 17 des im Anhang (S. 4) wiedergegebenen Erhebungsbogens. Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ausgewerteten Erhebungsbogen (86).

6 Bedeutung der Untersuchungsergebnisse

Die Gesamtbetrachtung der Untersuchungsergebnisse zeigt die Existenz einer eigenständigen Bildungs- und Ausbildungsaufgabe im Bereich der gehobenen beruflichen Weiterbildung, der die Höhere Wirtschaftsfachschule in ihrer Zielsetzung und ihrem operativen Konzept in vollem Umfang entspricht. Mit der Erfüllung dieser Aufgabe hat sie dringende Bedürfnisse nach Qualifikationserhöhung und beruflichen Aufstieg befriedigt und damit eine notwendige Funktion im kaufmännischen Bildungswesen ausgeübt.

In ihrer Komplexität und Dynamik bildet die gestellte Aufgabe ein Idealziel, das sich nur durch möglichst weitgehende Zielannäherung erreichen läßt. Daher bedeutet vollständiges Erfüllen der Aufgabe nur die unter realen Umständen mögliche Zielannäherung. Die Höhere Wirtschaftsfachschule muß die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, fortwährend neu konkretisieren und operationalisieren; auch zwingen Paradoxien zwischen den Ansprüchen der Aufgabe und dem sinnvoll Realisierbaren zu Kompromissen. Die Aufgabenerfüllung kann somit der sich wandelnden Aufgabenstellung nur verzögert folgen, und sie muß Aufgabenteile, deren Berücksichtigung den Ausbildungserfolg im ganzen schmälert, außer acht lassen.

Unterzogen sich die zuerst errichteten Höheren Wirtschaftsfachschulen noch einer Reihe von Konzeptionsänderungen, bis sie den vorliegenden Aufgaben voll entsprachen, so fanden die nach 1960 gegründeten Schulen bereits in ihrer Entstehungsphase eine weitgehend zielkonforme Ausprägung; die in der Folgezeit durchgeführten Anpassungsprozesse zum Beseitigen von offenkundig gewordenen Divergenzen zwischen Konzeption und Aufgabe erlangten nur akzidentelle Bedeutung. Soweit solche Prozesse an geänderte Anforderungen an die Ausbildung adaptieren, dokumentieren sie

die Flexibilität des Schultyps und das Streben nach Aktualisierung der Lehre.

Bereits innerhalb des Untersuchungszeitraumes fanden in der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz Maßnahmen statt, die einige der in der Umfrage hervorgetretenen Mängel beheben sollen. So wurde das Lehrfach Organisation/Datenverarbeitung eingeführt, und auf dem Gebiet der schulischen Organisation kam es unter der Maxime, das Leistungsprinzip beizubehalten, zu stürkerer Berücksichtigung der spezifischen Studiensituation Erwachsener. Andere Erscheinungen, die sich als verbesserungsbedürftig herausgestellt haben, lassen sich indessen nicht problemlos ändern. Weitergehende Praxisnähe und anwendungsorientierte Konkretisierung erfordern, sollen Breite und allgemeine Gültigkeit der Ausbildungsinhalte erhalten bleiben, sorgfältig ausgewählte Detailänderungen in Lehrstoff und Lehrmethode. Auch das Bemühen um intensivere Vermittlung von Führungswissen und -können erreicht rasch die Grenze des auf schulische Weise Machbaren; Hilfen hierzu leistet das 1969 eingeführte Lehrfach Unternehmensführung, das mit sechs Semesterwochenstunden ausgestattet ist. Die bei den Befragten zum Ausdruck kommende Abneigung gegen Lehrfächer des mehr allgemeinen Wissens wie Wirtschaftsgeografie, Wirtschafts-/ Sozialgeschichte und Deutsch bietet Anlaß zu Überlegungen, ob bzw. wie das notwendige allgemeine Wissen auf bessere Weise dargeboten werden kann.

Die Fähigkeit, berufliche Anforderungen erfüllen zu können, unterliegt ständigem Wandel. Deshalb zeigt das Bild des Qualifikationsniveaus der Befragten nur einen Ausschnitt aus dem Verlauf der Qualifikationsentwicklung. Das Umfrageergebnis, nach dem die Befragten durchweg den Anforderungen des mittleren Niveaus genügen, besagt, daß die Qualifikationen in den ersten Jahren nach dem Studienabschluß diesen Entwicklungsstand erreichen; es kennzeichnet noch nicht die

Gesamtentwicklung, läßt aber einen weiteren Qualifikationsanstieg möglich erscheinen. Absolventen anderer Ausbildungsgänge können diesen Qualifikationsstand in irgendeiner Phase der Entwicklung ihrer beruflichen Fähigkeiten ebenso erreichen wie HWF-Absolventen.

Da die Ergebnisse dieser Untersuchung zu erheblichen Teilen auf den Aussagen eines eng begrenzten Personenkreises mit erst kurzer Berufstätigkeit beruhen, zeigen sie Tendenzen an, deren Operationalisierung in Ausbildungsmaßnahmen auf allgemeine wirtschaftspädagogische Erkenntnisse und Erfahrungen zurückgreifen muß. Wiederholungen und Ausbau solcher Frageaktionen können zunehmend deutlicher Entwicklungen aufzeigen und offenlegen, wie sich Maßnahmenänderungen auswirken.

Soweit Untersuchungsergebnisse die Zielkonzeption der Höheren Wirtschaftsfachschule betreffen, dürfen sie als hinreichend sichere Erkenntnisse gelten. Die Feststellung, daß diese Schulen eine nützliche Funktion ausgeübt haben und ein notwendiges Element im kaufmännischen Schulsystem bildeten, bedeutet nach ihrer Umwandlung in Fachhochschulen das erneute Entstehen einer akuten Bedarfssituation im Sektor der kaufmännischen Weiterbildung. Gegenwärtig befinden sich berufstätige Kaufleute mit abgeschlossener Berufsgrundausbildung und mittlerem Bildungsabschluß, die sich weiter qualifizieren wollen, in der gleichen Lage, die vor der Gründung Höherer Wirtschaftsfachschulen herrschte: es steht kein unmittelbarer Weg zu weiterführenden Bildungsgängen an Hochschulen und Fachhochschulen offen.

Unter den nunmehr vorliegenden Gegebenheiten im Bildungswesen verlangt die Deckung des neuen Bedarfs nach einer Konstruktion, die sich in großen Zügen an das Konzept der Höheren Wirtschaftsfachschule anlehnt, jedoch keine Neuaufnahme dieser Institution bedeutet. Niveau und Aufnahme-

bedingungen müssen niedriger als bei der höheren Wirtschaftsfachschule ansetzen, um einerseits mit breiten Zugangsmöglichkeiten die Stabilität des Schultyps zu gewährleisten, andererseits die Qualifikationsbereiche der Absolventen deutlich von denen der Fachhochschul- und Hochschulabsolventen abgrenzen zu können.

Literaturverzeichnis

I. Bücher und selbständige Schriften

- Abel, Martin: Dynamische Wirtschaftsführung. Führungslehre für die Betriebspraxis. Wiesbaden 1961
- Allport, Gordon W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Heisenheim 1970
- Allport, Gordon W.: Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. Bern und Stuttgart 1958
- Anthony, Robert N.; Mattessich, Richard V.: Harvard-Fälle aus der Praxis des betrieblichen Rechnungswesens. Bielefeld 1969
- Arbeitsstelle für betriebliche Ausbildung, Bonn (Hg.): Berufsbildungsplan für den Lehrberuf Industriekaufmann. Bielefeld o.J. (1958?)
- Armbruster, Wolfgang: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. Nr. 23 der Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung: Studien und Berichte. Berlin 1971
- Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl., Berlin und New York 1971
- Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 5. Aufl., München 1971
- Blohm, Hans; Brenneis, Franz-Josef: Interne und externe Revision. Grundlegender Wegweiser. Herne und Berlin 1968
- Bloom, Benjamin S. (Hg.); Engelhart, Max D.; Furst, Edward J.; Hill, Walker H.; Krathwohl, David R.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel 1972
- Brinkmann, Gerhard: Berufsanforderungen und Berufsausbildung. Zur Bestimmung des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften. Tübingen und Zürich 1970
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig 1967
- Bräunle, Wolfgang: Fortbildung von mittleren kaufmännischen Führungskräften. Dargestellt am Vollzeitstudium der Institute der Deutschen Angestellten-Akademie. Diss. Erlangen-Nürnberg 1970

Bühler, Charlotte: Psychologie im Leben unserer Zeit.
München und Zürich 1962

Bundesanstalt für Arbeit (Hg.): Schulen zur beruflichen Bildung. Ausgabe 1970. Berufsfachschulen. Fachschulen. Meisterschulen. Fortbildungslehrgänge. Höhere Fachschulen. Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges. Nürnberg 1970

Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung sowie mit dem Statistischen Bundesamt (Hg.): Klassifizierung der Berufe. Berufstätigkeiten in der Bundesrepublik Deutschland, beschrieben in der Zusammenfassung nach berufssystematischen Einheiten. Ausgabe 1966. Stuttgart, Köln, Berlin, Mainz o.J.

Bussmann, Karl Ferdinand: Betreuung und Prüfung der Unternehmungen. Wiesbaden 1960

Correll, Werner: Einführung in die pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Donauwörth 1970

Dahms, Kurt: Über die Führung. München und Basel 1963

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Folge 4: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 657-928

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/3: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 363-515

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970

Diederich, Helmut: Allgemeine Betriebswirtschaftslehre I. Stuttgart und Düsseldorf 1972

Dolch, Josef: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 7. Aufl., München 1969

Dörschel, Alfons: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 3. Aufl., München 1971

Drucker, Peter F.: Die ideale Führungskraft (The Effective Executive). Düsseldorf und Wien 1967

- Eckhardt, Wolfgang: Das Humankapital als Faktor der wirtschaftlichen Entwicklung im Zeitalter des deutschen Merkantilismus - Ein Beitrag zur Geschichte der Bildungsökonomie. Diss. Mainz 1971
- Edwards, Joseph Dean: Managernachwuchs. Ausbilden oder Abwerben? Düsseldorf 1961
- Euler, Hans; Stevens, Hans; Schilling, Fritz; Schoppe, Rudolf: Analyse und Bewertung von Angestelltentätigkeiten. Nachdruck der 2. Aufl. (1955), Düsseldorf 1959 (mit einer arbeitspsychologischen Einführung von Erwin Bramesfeld)
- Faßbender, Siegfried: Die Führungskräfte im Unternehmen. Gedanken zu ihrer Gliederung und ihrer überbetrieblichen Weiterbildung. Essen 1957
- Faßbender, Siegfried: Überbetriebliche Weiterbildung von Führungskräften - Der Wuppertaler Kreis und seine Mitglieder -. 2. Aufl., Essen 1969
- Faßbender, Siegfried; Bierfelder, Wilhelm: Erziehung zum unternehmerischen Handeln. Studienberichte über Weiterbildungsmaßnahmen in Frankreich und Großbritannien (EPA-Projekt 422). Essen 1960
- Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. 10. Aufl., Stuttgart 1965
- Fürstenberg, Friedrich: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft. Stuttgart 1962
- Funke, Ursula: Berufliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen. Diss. Mainz 1972
- Gäfen, Brigitte: Die Ausbildung des Unternehmensnachwuchses. Essen 1959
- Gaugler, Eduard: Instanzenbildung als Problem der betrieblichen Führungsorganisation. Berlin 1966
- Gutenberg, Erich: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre. Erster Band: Die Produktion. 18. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York 1971
- Gutenberg, Erich: Unternehmensführung. Organisation und Entscheidungen. Wiesbaden 1962
- Häusler, Joachim: Grundfragen der Betriebsführung. Eine Analyse der Führungsproblematik in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden 1966
- Hanika, F. de P.: Modernes Managementdenken. Ein Leitfaden für Manager. Wiesbaden 1969

- Heinen, Edmund: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre.
4. Aufl., Wiesbaden 1972
- Heinen; Welbers; Windszus: Lehrlingsausbildung. Erwartung
und Wirklichkeit. Eine empirische Studie zur Situation
der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb.
Mainz 1972
- Hentig, Hartmut von: Universität und Höhere Schule. Güters-
loh 1967
- Hetzler, H.W.: Die Bewertung von Bürotätigkeiten. Grund-
lagen und Verfahren. 2. Aufl., Köln und Opladen 1964
- Hoffmann, Ernst: Zur Geschichte der Berufsausbildung in
Deutschland. Bielefeld o.J. (1962)
- Huijts, Joseph Hubertus: Gewissensbildung. Geteilte Ver-
antwortlichkeit. Eine Einführung in die Psychologie
der moralischen Selbstverwirklichung. Köln 1969
- Junckerstorff, Kurt; Gast, Walter F.: Grundzüge des
Management. Einführung in Theorie und Praxis der
Unternehmensleitung. Wiesbaden 1960
- Knowles, Malcolm S.; Husén, Torsten: Erwachsene lernen.
Methodik der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1963
- Korff, Ernst: Leiten und Führen. Profil und Funktionen
des leitenden Angestellten. 2. Aufl., Heidelberg 1971
- Kosiol, Erich: Die Unternehmung als wirtschaftliches
Aktionszentrum. Einführung in die Betriebswirtschafts-
lehre. Reinbek 1971 (rde)
- Kruppa, Michael: Systeme betrieblicher Ausbildung des
Führungsnachwuchses. Berlin 1970
- Lempert, Wolfgang: Leistungsprinzip und Emanzipation.
Studien zur Realität, Reform und Erforschung des
beruflichen Bildungswesens. Frankfurt/Main 1971
- Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik
und die moderne Arbeitswelt. 6. Aufl., Bonn 1959
- Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung.
Heidelberg 1952
- Lochner, Hans: Methodik des kaufmännisch-wirtschaftlichen
Unterrichts. 2. Aufl., Rinteln und München 1968
- Löbner, Walther; Böcker, Joachim: Die kaufmännischen
Berufe. Bd. 1 der Reihe: Blätter zur Berufskunde, hg.
von der Bundesanstalt für Arbeit. Bielefeld 1970

- Löbner, Walther; Franz, Wilfried: Betriebswirt (grad.).
Bd. 2 der Reihe: Blätter zur Berufskunde, hg. von der
Bundesanstalt für Arbeit. 4. Aufl., Bielefeld 1969
- Mayntz, Renate: Soziologie der Organisation.
Reinbek 1971 (rde)
- Mayntz, Renate; Holm, Kurt; Hübner, Peter: Einführung
in die Methoden der empirischen Soziologie. Köln
und Opladen 1969
- Mellerowicz, Konrad: Allgemeine Betriebswirtschafts-
lehre IV. Berlin 1968 (Götschen Bd. 1185/1186a)
- Möser, Heinz Dieter: Didaktik der Höheren Wirtschafts-
fachschule, insbesondere der betriebswirtschaft-
lichen Lehrgebiete. Diss. Erlangen-Mürnberg 1967
- Müller-Merbach, Heiner: Operations Research. Methoden
und Modelle der Optimalplanung. Berlin und Frank-
furt/Main 1970
- Näf, Werner: Wesen und Aufgabe der Universität. Denk-
schrift im Auftrag des Senates der Universität Bern.
Bern 1950
- Nagel, Kurt: Die innerbetriebliche Ausbildung von Führungs-
kräften in Großunternehmen. Berlin 1969
- Pack, Ludwig: Ausbildung und Weiterbildung von Führungs-
kräften an amerikanischen und deutschen Universitäten.
Wiesbaden 1969
- Peege, Joachim: Die Fachschulreife als Problem kauf-
männischer Berufserziehung. Neustadt/Aisch 1967
- Pleines, Jürgen-Eckardt: Bildung. Grundlegung und Kritik
eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg 1971
- Preitz, Otto: Idee, Gestalt und Verwirklichung der
Höheren Wirtschaftsfachschule. Bd. 100 der Veröffent-
lichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische
Bildungswesen e.V., Braunschweig 1964
- Reum, Hans von: Aspekte der Bildungsökonomie. Darmstadt
und Berlin 1969
- Reinhardt, Egon: Ökonomische Aspekte des Lehrens und
Lernens. Darmstadt 1970
- Romplein, Heinz: Die seelische Entwicklung des Menschen
im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Erkenntnisse
und pädagogische Folgerungen der Kindes- und Jugend-
psychologie. 16. Aufl., München und Basel 1969

- Röhrs, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden. 2. Aufl., Weinheim, Berlin, Basel 1970
- Roth, Heinrich: Zum Stand der Begabungsforschung. Stuttgart 1969
- Rucker, August: Ziele und Wege des akademischen Studiums. Gedanken zur Reform der Studiengänge. Heidelberg 1960
- Samuelson, Paul A.: Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung. Bd. 2. 4. Aufl., Köln 1970
- Sandig, Curt: Betriebswirtschaftspolitik. 2. Aufl., Stuttgart 1966
- Schleyer, Hanns Martin: Die Ausbildung von Führungskräften der Wirtschaft. Anforderungen der Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1965
- Schlieper, Friedrich: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963
- Schlieper, Friedrich; Baumgardt, Johannes; Stratenwerth, Wolfgang: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964
- Schmidt, Ralf-Bodo: Wirtschaftslehre der Unternehmung. Grundlagen. Stuttgart 1969
- Schmidt, K.H.; Reiser, G.: Diplom-Kaufmann. Bd. 3 der Reihe: Blätter zur Berufskunde, hg. von der Bundesanstalt für Arbeit. 3. Aufl., Bielefeld 1965
- Schönfeld, Hanns-Martin: Führungsausbildung im Betrieb. Die innerbetriebliche Ausbildung von Führungskräften und Führungsnachwuchs. Wiesbaden 1961
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Ständige Konferenz der Kultusminister. Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1969-1970. Bonn 1969
- Skowronek, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit. München 1969
- Spangenberg, Kurt: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim, Berlin, Basel 1969
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied

Statistisches Bundesamt (Hg.):

Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1966. Stuttgart und Mainz 1966

Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1967. Stuttgart und Mainz 1967

Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1969. Stuttgart und Mainz 1969

Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1971. Stuttgart und Mainz 1971

Stütz, Gisela: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt/Main 1970

Südhoff, Hermann: Das Berufs- und Fachschulwesen in Deutschland. Entwicklung, Aufbau, Arbeit. Frankfurt/Main 1936

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterrichtung. 5. Aufl., Göttingen 1970

Theurich, Herbert: Vorschläge zur kaufmännischen Grundausbildung aus der Sicht der kaufmännischen Schulen. Braunschweig, Berlin, Hamburg, München, Kiel, Darmstadt 1964

Ulrich, Hans: Die Unternehmung als produktives soziales System. Grundlagen der allgemeinen Unternehmungslehre. 2. Aufl., Bern und Stuttgart 1970

Urbschat, Fritz: Grundlagen einer Geschichte der Berufserziehung. 1. Teil: Die Berufserziehung bis zur französischen Revolution. Langensalza, Berlin, Leipzig 1936

Urwick, Lyndall F.: Management Education in American Business. New York o.J. (1954?)

Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer für Höhere Wirtschaftsfachschulen. 2. Aufl., Bad Homburg, Berlin, Bonn 1966

Weber, Rolf: Berufsbildungsgesetz. Kommentar. Köln (Loseblattsammlung)

Werner, Carl Artur: Didaktik und Methodik des Erwachsenenunterrichts. Handbuch der Erwachsenenpädagogik, Bd. 2. Köln und Berlin 1960

Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. 3. Aufl., Stuttgart 1963

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bonn 1966

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd. 1: Empfehlungen. Bonn 1970

Wöhe, Günter: Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. 10. Aufl., München 1970

Wolfrum, Carl: Die Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig in den Jahren 1831-1881. Leipzig o.J. (1881)

Zander, Ernst: Taschenbuch für Führungstechnik. 3. Aufl., Heidelberg 1970

II. Beiträge in Sammelwerken, Fachzeitschriften und Zeitungen

Abraham, Karl: Diskussionsbeitrag zum Thema Höhere Wirtschaftsfachschule. In: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Bd. 92 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1958, S. 112-116

Die Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin: Allgemeines. In: Die Ältesten der Kaufmannschaft von Berlin (Hg.): Handelshochschule Berlin. Eröffnung: Oktober 1906. 3. Aufl., Berlin 1906, S. 5-13

Alsheimer, Herbert: Das Bildungsziel der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der graduierte Betriebswirt, Heft 1/1968, S. 11-17

Alsheimer, Herbert: Gedanken zur betriebswirtschaftlichen Fächergruppe an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 5/1965, S. 200-209

Baumgarten, Franziska: Über eine wissenschaftlich-psychologische Methode der Kaderausbildung. In: Industrielle Organisation, Nr. 29/1960, S. 167-168

Bergmann, Siegfried: Der graduierte Betriebswirt und sein Einsatz in der Wirtschaft. In: Der graduierte Betriebswirt, Heft 4/1970, S. 239-241

Berke, Rolf: Die kaufmännische Fachschule (Wirtschaftsfachschule) - Analyse und Prognose -. In: Bildungsgesamtplan und berufliche Bildung. Bd. 112 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1972, S. 30-72

- Berke, Rolf: Wirtschaftsoberschule und Wirtschaftsgymnasium. In: Walther Lübner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 185-194
- Berndt, Edgar: Die berufsbegleitende Fachschule - ein Weg oder Abweg zur Heranbildung praktischer Betriebswirte? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 6/1957, S. 107-109
- Bramesfeld, Erwin: Arbeitspsychologische Einführung. In: Hans Euler u.a.: Analyse und Bewertung von Angestelltentätigkeiten. Nachdruck der 2. Aufl. (1955), Düsseldorf 1959, S. 7-9
- Busse von Colbe, Walther: Mängel und Modelle des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums. In: Klaus Schaller (Hg.): Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Heidelberg 1970, S. 110-125
- Castner, Rochus: Unterricht in Volkswirtschaftslehre in der Höheren Wirtschaftsfachschule auf der Grundlage der Sozialpolitik. In: Der Merkur-Bote, Heft 4/1965, S. 217-222
- Castner, Rochus: Der Wert von Schülerbefragungen. In: Der Merkur-Bote, Heft 11/1965, S. 661-669
- Castner, Thilo: Methodische Hinweise zum Erwachsenenunterricht: Unterrichtstil und Person des Erwachsenenbildners. In: Der Merkur-Bote, Heft 8+9/1965, S. 553-557
- Daenzer, Walter: Möglichkeiten und Grenzen der Management-Ausbildung. In: Empirische Betriebswirtschaftslehre, Festschrift zum 60. Geburtstag von Leopold L. Illetschko, hg. von Erich Loitlsberger. Wiesbaden 1963, S. 27-33
- Dauenhauer, Erich: Zur Struktur des wirtschaftlichen Bildungsstoffes - Eine Begründung kaufmännischer Erwachsenenbildung vom Stoff her -. In: Der Merkur-Bote, Heft 8+9/1965, S. 509-515
- Ditlmann: Die Höhere Wirtschaftsfachschule soll der Wirtschaftspraxis dienen. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 5/1963, S. 85-88
- Dubs, Rolf: Unternehmungsführungslehre und ihre didaktischen Probleme. In: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre. Bericht von der wissenschaftlichen Tagung in St. Gallen vom 2-5 Juni 1971, hg. von Gert von Moltz, Weisch. Berlin 1971, S. 189-203
- Eckhardt, Wolfgang: Höhere Handelsschule. In: Joachim Peege (Hg.): Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1970, S. 67-72

- Eckert, Christian: Handelshochschulen. In: Adolf Ziegler (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Bd. 1: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig 1916, S. 453-504
- Ewert, Otto: Psychologische Aspekte einer Hochschuldidaktik. Notwendigkeit von Hochschuldidaktik. In: Klaus Schaller (Hg.): Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche. Heidelberg 1970, S. 18-27
- Falkenhausen, Hasso von: Die neuen Management-Techniken zur Entscheidungsbildung. In: Karl H. Demmer u.a.: Die neuen Management-Techniken. Was jeder Unternehmer und Manager von den neuen Techniken wissen sollte. 4. Aufl., München 1970, S. 237-260
- Franke, A.: Die Weiterbildung des Kaufmanns durch die Höhere Wirtschaftsfachschule vom Standpunkt des Unternehmers. In: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Bd. 92 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1958, S. 76-88
- Freyhoff, Ulrich: Methodik. In: Willmann-Institut (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Bd. 3. Freiburg, Basel, Wien 1971, S. 160-161
- Fuchtmann, Engelbert: Die Konkurrenz der Kaufleute von Universität und Fachhochschule: Dipl.-Kaufmann - grad. Betriebswirt. In: analysen, Heft 4/1972, S. 22-25
- Girgensohn, Jürgen: Die Wirtschaftsfachschule und ihre Stellung im beruflichen Schulwesen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/1972, S. 42-44
- Groß, Hans Fritz: Der graduierte Betriebswirt in der Praxis. In: Taschenbuch für Wirtschaftsstudenten an Fachhochschulen. Wiesbaden o.J. (1972?), S. 203-209
- Groß, Hans Fritz: Grundsatzfragen zum Ausbau der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der Betriebswirt, Heft 1/1966, S. 215-222
- Groothoff, Hans-Hermann: Bildung. In: Hans-Hermann Groothoff (Hg.): Pädagogik. Frankfurt/Main 1971, S. 32-43 (Fischer Lexikon)
- Groothoff, Hans-Hermann: Lehrerbildung. In: Hans-Hermann Groothoff (Hg.): Pädagogik. Frankfurt/Main 1971, S. 186-194 (Fischer Lexikon)
- Grüner, Gustav: Haben Fachschulen noch eine Zukunft? In: Bildungsgesamtplan und berufliche Bildung. Bd. 112 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1972, S. 100-109

- Grzesik, Jürgen: Zur didaktischen Relevanz der von Hans Aebli entwickelten Formel für den Schwierigkeitsgrad der geistigen Leistung. In: Pädagogische Rundschau, Heft 1+2/1969, S. 1-23
- Hardach, Fritz Wilhelm: Wünsche aus der Wirtschaft an die Aus- und Fortbildung von kaufmännischen Führungskräften. In: Joachim Peege (Hg.): Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Walther Löbner zum 65. Geburtstag. Neustadt/Aisch 1967, S. 159-168
- Hasenack, Wilhelm: Gegenwartsprobleme und Zukunftsmöglichkeiten der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Bd. 92 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1958, S. 5-72
- Hössel, Helmut: Eigenständigkeit des kaufmännischen Schulwesens im Bildungswesen von Rheinland-Pfalz. In: Joachim Peege (Hg.): Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1970, S. 11-19
- Hofmann, Adolph: Die Notwendigkeit kaufmännischer Fachschulen in Rheinland-Pfalz. In: Die kaufmännische Schule in Rheinland-Pfalz, Heft 4/1971+1/1972, S. 24-28
- Holzamer, Karl: Wissenschaft. In: Görres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon Recht Wirtschaft Gesellschaft, Bd. 8. 6. Aufl., Freiburg 1963, Sp. 873-880
- Hornich, Rudolf: Österreichisches Schulwesen. In: W. Rein (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 6. 2. Aufl., Langensalza 1907, S. 420-471
- Huhle, Fritz: Höhere Wirtschaftsfachschulen - Ausbildungsstätten für mittlere Führungskräfte. In: Mitteilungen. Industrie- und Handelskammer Frankfurt/Main, Heft 11/1966, S. 373-374
- Kahlert, Helmut: Die Aufgabe allgemeiner Fächer an der Ingenieurschule. Darstellung - Analyse - Kritik - Vorschlag. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 7/1968, S. 521-530
- Kieser, Alfred: Entwicklungstendenzen der Betriebswirtschaftslehre aus der Sicht der Hochschule. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/1971, S. 25-29
- Kirch, Werner: Die entscheidungs- und systemorientierte Betriebswirtschaftslehre - Wissenschaftsregime, Grundkonzeption, Wertfreiheit und Parteilichkeit. I: Gunter Dlugos, Gerald Oberlein, Horst Stermann (Hrsg.): Wissenschaftstheorie und Betriebswirtschaftslehre. Eine methodologische Kontroverse. Düsseldorf 1972, S. 153-184

- Kießling, Arthur; Spieler, Josef: Erfolg u. Mißerfolg. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Westfalen (Hg.): Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Bd. 1. Freiburg 1930, S. 643-645
- Klafki, Wolfgang: Didaktik und Methodik. In: Hans-Hermann Grootzoff (Hg.): Pädagogik. Frankfurt/Main 1971, S. 50-65 (Fischer Lexikon)
- Kistner, Franz: Die HfW Mainz im Übergang zur Fachhochschule. In: Rhein Hessische Wirtschaft. Nachrichten der Industrie- und Handelskammer für Rheinhessen, Heft 8/1971, S. 119-121
- Knörk, Otto: Das kaufmännische Bildungswesen in Deutschland. In: Otto Knörk (Hg.): Der kaufmännische Unterricht. Handbuch der Methodik für Lehrer, Kaufleute und Studierende. Berlin 1913, S. 1-76
- Knoll, Joachim H.: Tatbestände und Probleme der Führung und Führungsbildung in Wirtschaft und Verwaltung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 16.8.1969, S. 3-27
- Krausgrill, Jochen: Kaufmännische Fachschulen. In: Joachim Peege (Hg.): Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz. Mainz 1970, S. 94-104
- Krommes, Hans: Die Weiterbildung des Kaufmanns durch die Höhere Wirtschaftsfachschule aus der Sicht des kaufmännischen Angestellten. In: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Bd. 92 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1958, S. 88-94
- Kruk, Max: Die Herkunft der deutschen Unternehmer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6.3.1971, S. 17
- Kruse, Julius: Quantitative und qualitative Veränderungen im Arbeitskräfteeinsatz. In: ifo-Schnelldienst, Heft 24/1970, S. 8-11
- Liertz, Rolf: Die neuen Management-Techniken zur Systematisierung und Vereinheitlichung der Aufgaben des Managers. In: Karl H. Demmer u.a.: Die neuen Management-Techniken. Was jeder Unternehmer und Manager von den neuen Techniken wissen sollte. 4. Aufl., München 1970, S. 17-46
- Löbner, Walther: Abriß der Geschichte des kaufmännischen Schulwesens in Deutschland. In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 11-25

- Löbner, Walther: Der Betriebswirt (HWF) und die Wirtschaftspraxis. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 2/1968, S. 81-88
- Löbner, Walther: Gegenwartsprobleme bei der Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 6/1962, S. 251-257
- Löbner, Walther: Höhere Wirtschaftsfachschule und Hochschule. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/1964, S. 145-150
- Löbner, Walther: Die Höheren Wirtschaftsfachschulen. Ausbildungsstätten für mittlere Führungspositionen in der Wirtschaft. In: Gegenwartskunde, Heft 1/1962, S. 1-7
- Löbner, Walther: Wandlung der Begriffe "Fachschule" und "Fachschulkaufmann". In: Der Merkur-Bote, Heft 12/1966, S. 579-581
- Lohan, Wolfgang: Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe der höheren Schule. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster/Westfalen; Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 4. Freiburg 1955, Sp. 997-999
- Lorey, Wilhelm: Handelsrealschule und (sächsische) höhere Handelsschule. In: Alfred Wähne (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig o.J. (1923?), S. 360-375
- Lübbenmeyer, Heinrich: Grundfragen zur Methodik der HWF. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10/1964, S. 438-449
- Lutz, Burkart: Was wird aus dem "Beruf des Kaufmanns"? In: Funktionen des Kaufmanns im Wandel. Bd. 109 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1970, S. 9-20
- Marder, Jürg: "Der Versuch von Reformen hat noch nicht begonnen". In: Die Deutsche Universitätszeitung/Hochschul-Dienst, Heft 1/1971, S. 3-4
- Menze, Clemens: Bildung. In: Josef Speck, Gerhard Wehme (Hg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1. München 1970, S. 134-184
- Möser, Heinz Dieter: Über den "Berufsschulcharakter" der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 11/1969, S. 481-491

- Montaner, Antonio: Die alte Kameral-Hochschule zu Kaiserslautern. Eine Episode deutscher Wirtschafts- und pfälzischer Heimatgeschichte. In: Pfälzisches Industrie- und Handelsblatt, Heft 9/1968, S. 269-273
- Müller, Lothar: Zweiter Bildungsweg. A. Aus der Sicht der allg. Erwachsenenbildung. In: Willmann-Institut (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Bd. 4. Freiburg, Basel, Wien 1971, S. 407-408
- Müller, K.: Ausbildung. In: Helmut Zöpfl u.a. (Hg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik. Donauwörth 1970, S. 15-17
- Münch, Joachim: Die Berufsbildung Erwachsener. Begriff, Wirklichkeit und Anspruch. In: Joachim Münch (Hg.): Berufsbildung Erwachsener. Aufgaben und Lösungen. Braunschweig 1971, S. 13-36
- Nüse, Konrad: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. In: Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer für Höhere Wirtschaftsfachschulen. 2. Aufl., Bad Homburg, Berlin, Zürich 1966, S. 9-21
- Nüse, Konrad: Staatliche Höhere Wirtschaftsfachschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 4/1962, S. 149-155
- Oberbach, Johannes: Handelsschule und höhere Handelsschule. In: Alfred Kühne (Hg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig o.J. (1923?), S. 353-359
- Ortlieb, Heinz-Dietrich: Zur Aufgabe und Gestalt Höherer Wirtschaftsfachschulen und Wirtschaftsakademien. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 11/1964, S. 801-815
- Peege, Joachim: Die Ausweitung der Wirtschaftspädagogik. In: Joachim Peege (Hg.): Kontakte mit der Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Walther Löbner zum 65. Geburtstag. Neustadt/Aisch 1967, S. 179-202
- Peege, Joachim: Die bayerischen Industrieschulen (1868-1907) als Vorläufer der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Der Betriebswirt, Heft 1/1966, S. 204-214
- Peege, Joachim: Die Berufsbilder für kaufmännische und verwandte Lehr- und Anlernberufe. In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 142-150
- Peege, Joachim: Der Betriebswirt (HWF) im Wettbewerb am Arbeitsmarkt. In: Pfälzisches Industrie- und Handelsblatt, Heft 19/1968, S. 565-566

- Peege, Joachim: Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik.
In: Pädagogische Rundschau, Heft 3/1969, S. 111-122
- Peege, Joachim: Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen.
In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 251-260
- Peege, Joachim: Über die Harmonie zwischen Berufsordnungsmitteln und berufsbegleitendem gefächertem Unterricht.
In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1967. Heidelberg 1967, S. 141-171
- Penndorf: Geschichte des kaufmännischen Unterrichtswesens.
In: Adolf Ziegler (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Bd. 1: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig 1916, S. 115-170
- Pfeiffer, Anton: Das kaufmännische Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 33-42
- Preitz, Otto: Der Bedarf an Betriebswirten im Führungsreich der Wirtschaft. In: Verband der Studenten an Höheren Wirtschaftsfachschulen e.V. (Hg.): Studienführer für Höhere Wirtschaftsfachschulen. 2. Aufl., Bad Homburg, Berlin, Zürich 1966, S. 68-72
- Preitz, Otto: "Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen". In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10/1959, S. 436-446
- Preitz, Otto: Fachausschußberichte. Kommission für die Ausbildung von Betriebswirten an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Fernunterricht für Kaufleute. Fachhochschulen für Wirtschaft. Bd. 100 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1960, S. 71-75
- Preitz, Otto: Die Höhere Wirtschaftsfachschule als Bildungseinrichtung für die Heranbildung wirtschaftlichen Führungsnachwuchses. In: Der Merkur-Bote, Heft 8+9/1965, S. 516-519
- Preitz, Otto: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 10/1964, S. 185-191
- Preitz, Otto: Die kaufmännischen Fachschulen (Die kaufmännische Fachschule und die Höhere Wirtschaftsfachschule). In: Walther Löbner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 195-204

- Preitz, Otto: Kommission für die Ausbildung von Betriebswirts-
chaften an Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Funktionen
des Kaufmanns im Wandel. Bd. 109 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmänni-
sche Bildungswesen e.V., Braunschweig 1970, S. 47-56
- Preitz, Otto: Die Problematik der Betriebswirtschaftslehre
in der Höheren Wirtschaftsfachschule. In: Der Merkur-
Bote, Heft 4/1965, S. 211-216
- Preitz, Otto: Statistik. Erhebung über die Fachhochschulen
Fachbereich Wirtschaft. In: Bildungsgesamtplan und be-
rufliche Bildung. Bd. 112 der Veröffentlichungen des Deut-
schen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V.,
Braunschweig 1972, S. 93-99
- Popp, Frank H.: Die Höheren Wirtschaftsfachschulen in
Rheinland-Pfalz. In: IHK. Industrie- und Handelskammer
für die Pfalz. Mitteilungen. Heft 15/1971, S. 452-453
- Rasch, Albert: Höhere Fachschule für Kaufleute. In: Haupt-
versammlung des Deutschen Verbandes für das kaufmänni-
sche Bildungswesen. Koblenz, den 9. bis 11. Mai 1929.
Bd. 73 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes
für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig
1929, S. 46-60
- Ratz, Rolf E.: Wirtschaftsgymnasium. In: Joachim Peege (Hg.):
Das kaufmännische Bildungswesen in Rheinland-Pfalz.
Mainz 1970, S. 105-114
- Raydt, H.: Handelshochschulen. In: W. Rein (Hg.): Encyklo-
pädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 3. 2. Aufl.,
Langensalza 1905, S. 958-967
- Reimers, Edgar: Schule. In: Hans-Hermann Grootzoff (Hg.):
Pädagogik. Frankfurt/Main 1971, S. 254-268 (Fischer
Lexikon)
- Reusch, Hans: Die höhere Wirtschaftsfachschule - Ausbildung
mittlerer Führungskräfte. In: Wirtschaft und Erziehung,
Heft 5/1964, S. 229-231
- Rohn, Walter, E.: Die berufsbegleitende Weiterbildung der
Fach- und Führungskräfte: Fortsetzung der berufsvor-
bereitenden Schulausbildung. In: Die Deutsche Berufs-
und Fachschule, Heft 3/1968, S. 180-187
- Rombach, Heinrich: Methode. In: Willmann-Institut (Hg.):
Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Bd. 3. Freiburg,
Basel, Wien 1971, S. 158-160
- Roth, Josef: Zur Problematik des betriebswirtschaftlichen
Studiums. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft
12/1967, S. 228-229

- Savigny, Eike von: Wissenschaftstheorie. In: Gürres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon Recht Wirtschaft Gesellschaft, Bd. 11. 6. Aufl., Freiburg 1970, Sp. 737-767
- Schäfer, Karl-Hermann: Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 96-132
- Schäfer, Karl-Hermann: Emanzipatorische und kommunikative Didaktik. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 133-166
- Schaller, Klaus: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 9-62
- Schaller, Klaus: Pädagogik der Kommunikation. In: Karl-Hermann Schäfer, Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 63-95
- Schanz, Heinrich: Die Höhere Wirtschaftsfachschule in der Bewährung. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 8/1964, S. 144-147
- Schelsky, Helmut: Grundzüge einer neuen Universität. Dokument Nr. X vom 17.3.1965. Eine Denkschrift. In: Paul Mikat, Helmut Schelsky: Grundzüge einer neuen Universität. Zur Planung einer Hochschulegründung in Ostwestfalen. Gütersloh 1966, S. 35-69
- Schelsky, Helmut: Die Universitäten als Berufsvorbereitungsanstalten. Examenreglementierung - Studentenfunktionen - Die Akademik der Hochschulen - Akademische Auslesemethoden. In: Die Zeit, 24.10.1957
- Schlieper, Friedrich: Um die "Wirtschaftsfachschule". In: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Bd. 12 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1958, S. 142-159
- Schnabel, Franz: Die humanistische Bildung im 20. Jahrhundert. In: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Heft 83 der Schriftenreihe des Deutschen Industrie- und Handelstages, Bonn 1963, S. 9-29
- Schultz, Hans: Die akademischen Berufe und ihr Nachwuchs. In: Berufsberatung und Berufsbildung, Heft 1+2/1966, S. 3-7

- Schultze, Walter: Zweiter Bildungsweg (beruflicher Bildungsweg). In: Walter Horney u.a. (Hg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, Bd. 2. Gütersloh 1970, Sp. 1438-1439
- Sedlak, Vinzenz: Die Entwicklung des kaufmännischen Bildungswesens in Österreich in den letzten hundert Jahren. In: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Festschrift des Bundesministeriums für Unterricht in Wien. Wien 1948, S. 247-260
- Siebert, Helmuth: Die Entwicklung der Höheren Wirtschaftsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berufspädagogische Zeitschrift, Heft 3/1963, S. 62-64
- Siekaup, Waldemar: Die Berufsoberschule Fachrichtung Wirtschaft (Eine neue Schulform der berufsbezogenen Kollegstufe in Bayern). In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2/1972, S. 78-81
- Stark, Hans: Die höhere Handelsschule (Berufsfachschule). In: Walther Lübner u.a. (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Darmstadt 1963, S. 179-184
- Stenzel, Arnold: Allgemeinbildung und berufsbezogene Hochschule. Gedanken zur Idee der Pädagogischen Hochschule. In: Bildung und Erziehung, Heft 12/1962, S. 706-720
- Stiefel, Rolf Th.: Gibt es ein Berufsbild für unternehmerische Führungskräfte? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 5/1969, S. 83-87
- Stiefel, Rolf Th.: Ist der Fernunterricht ein geeignetes Mittel der Führungskräftebildung? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 10/1969, S. 190-191
- de Vries, Josef: Wissenschaft. In: Walter Brugger (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. 3. Aufl., Freiburg 1961, S. 390-391
- Wendeler, Jürgen: Erfolg. In: Walter Horney u.a. (Hg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, Bd. 1. Gütersloh 1970, Sp. 738
- Zieger, Bruno: Handelsschulen. In: W. Rein (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Bd. 4. 2. Aufl., Langensalza 1966, S. 1-45
- Ziegler, Adolf: Höhere Handelsschulen. In: Adolf Ziegler (Hg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Bd. 1: Die kaufmännischen Schulen als Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Leipzig 1916, S. 399-417

III. Informationsschriften, Lehrschriften, Berichte

- Aktuelle Daten der Höheren Wirtschaftsfachschulen. In: Betriebswirt (grad.). Wiesbaden o.J. (1971? - Informationsschrift der Betriebswirtschafts-Akademie e.V., Wiesbaden, Taunusstraße 54), S. 2
- Bericht über die Öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig für das 52. Schuljahr. 1882-1883. Leipzig 1883
- Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V.: Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen. Material zu Bd. 84 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1959 (mit einem Vorwort von Hans-Jürgen von Worgitzky)
- Dörr, Kurt: Von der Höheren Wirtschaftsfachschule (HWF) zur Fachhochschule für Wirtschaft. In: Fachhochschule Rheinland-Pfalz, Abt. Mainz II - Wirtschaft -, Staatl. Höhere Wirtschaftsfachschule Mainz: Studienführer, Dokumentation 1970/71 (unveröffentlicht), S. 21-30
- Institut für Karriere-Forschung: Capital-Aktion Gehälter. Köln, 6.10.1970 (Vervielfältigung; Anschrift: Köln 41, Postfach 420249)
- Kommission für die Ausbildung von Betriebswirten an Höheren Wirtschaftsfachschulen: Die Höhere Wirtschaftsfachschule. Lehrschrift zur Aufgabe und Gestaltung der Höheren Wirtschaftsfachschule, 1.3.1966 (Geschäftsstelle der Kommission: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig, Garküche 3)
- Oberaudorfer Kreis. Forum für Fragen der Hochschulreform: Die Bildungsaufgabe der Universität. Entschließung des Oberaudorfer Kreises vom Oktober 1965 (unveröffentlicht; Geschäftsstelle des Oberaudorfer Kreises: Frankfurt/Main, Holzhausenstraße 62)
- Umfrage der Höheren Wirtschaftsfachschule Mainz, durchgeführt von Karin Hildebrandt im Dezember 1970 (Vervielfältigung)
- Worgitzky, Hans-Jürgen von: Vorwort. In: Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen e.V.: Entwurf einer Schul- und Lehrverfassung für Höhere Wirtschaftsfachschulen. Material zu Bd. 84 der Veröffentlichungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen e.V., Braunschweig 1959, S. 3-4

IV. Gesetze, Erlasse, Ordnungen, Vertragstexte

Berufsbildungsgesetz vom 14.8.1969, BGBl. 1969, Teil I, S. 1112

Betriebsverfassungsgesetz vom 15.1.1972, BGBl. 1972, Teil I, S. 13

Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Landesverband Hessen (Hg.): Gehaltstarifvertrag für die Eisen-, Metall- und Elektroindustrie des Landes Hessen. Gültig ab 1. September 1969

Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Landesverband Hessen (Hg.): Manteltarifvertrag für die Hessische Metallindustrie (26. November 1969)

Erlasse des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz:

Rahmenlehrpläne und Stundentafeln für die kaufmännischen Berufsschulen in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 26.2.1962. In: Amtsblatt Nr. 4/1962, S. 51

Vorschriften über die Errichtung und den Betrieb fünfsemestriger höherer Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 19.2.1964. In: Amtsblatt Nr. 5/1964, S. 74

Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 3

Ordnung für die Prüfungen an den Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 14

Zeugnis- und Versetzungsordnung für die Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 20.12.1965. In: Amtsblatt Nr. 1/1966, S. 11

Vereinbarung der KKK über die Höheren Wirtschaftsfachschulen, Erlaß vom 14.2.1967. In: Amtsblatt Nr. 5/1967, S. 97

Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens, Erlaß vom 15.7.1969. In: Amtsblatt Nr. 17/1969, S. 371

Vorschriften über den Betrieb der Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz; hier: Änderung der Stundentafel, Erlaß vom 24.7.1969. In: Amtsblatt Nr. 17/1969, S. 391

Ordnung für die Prüfungen an den Höheren Wirtschaftsfachschulen (HWF) in Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 23.7.1969. In: Amtsblatt Nr. 18/1969, S. 414

Vorläufige Ordnung für das Studium, die Erteilung von Zeugnissen und Leistungsscheinen an den öffentlichen Ingenieurschulen, Höheren Wirtschaftsfachschulen und Werkkunstschulen im Lande Rheinland-Pfalz, Erlaß vom 12.12.1969. In: Amtsblatt Nr. 1/1970, S. 13

Zugang zum Hochschulstudium für Absolventen der Ingenieurschulen, Höheren Wirtschaftsfachschulen, Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und Werkkunstschulen, Erlaß vom 23.7.1970. In: Amtsblatt Nr. 2/1971, S. 28

Fachhochschule des Landes Rheinland-Pfalz; hier: Errichtung und Gliederung, Erlaß vom 10.8.1971. In: Amtsblatt Nr. 19/1971, S. 474

Landesgesetz über die Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz (Fachhochschulgesetz - FachHSchG -) vom 1. Juni 1970 (GVBl. S. 187). In: Amtsblatt Nr. 12/1970, S. 207

Immatrikulationsbestimmungen vom 6.6.1906. In: Korporation der Kaufmannschaft von Berlin (Hg.): Ordnungen der Handelshochschule Berlin. Berlin 1907, S. 10

Ordnung der Handelshochschule der Korporation der Kaufmannschaft von Berlin vom 21.12.1903/4.1.1904. In: Korporation der Kaufmannschaft von Berlin (Hg.): Ordnungen der Handelshochschule Berlin. Berlin 1907, S. 3

V. Beiträge in Sammelwerken und Fachzeitschriften ohne Verfassernamen

Fachhochschulen: Auf Expansionskurs. In: Wirtschaftswoche - Der Volkswirt - Aktion 2, Heft 5/1970, S. 24-27

Handelsschulen (Handelsakademien). In: Meyers Hand-lexikon des allgemeinen Wissens, erste Hälfte (zweiteilig). 3. Aufl., Leipzig 1863, S. 812

Umfrage. Die Konkurrenten von der HWF. In: Der Volkswirt, Heft 16/1970, S. 76

Zuviel Akademiker? Input-Interview mit dem Personalberater L. Kroeber-Menck. In: Input, Heft 1/1969, S. 34-35

Notiz über die Höhere Wirtschaftsfachschule anlässlich der Errichtung der Höheren Wirtschaftsfachschule Trier. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Heft 3/1963, S. 93

A n h a n g

Erhebungsbogen zur Absolventenbefragung (Abschrift)

Sehr geehrte HWF-Absolventin, sehr geehrter HWF-Absolvent!

Bisher nur sporadisch vorliegende Äußerungen geben keine sichere Auskunft darüber, was man von der HWF erwartet und wie der Erfolg der Ausbildung zu beurteilen ist. Um diese Fragen zu klären, trete ich heute mit der Bitte an Sie heran, den folgenden Fragebogen zu studieren und möglichst sorgfältig zu beantworten. Die bisher geringe Zahl von etwa 150 HWF-Absolventen in Mainz erfordert eine Totalerhebung, bei der jede einzelne Antwort bedeutsam ist.

Erhebungsergebnisse werden vertraulich behandelt; sie bilden bei hinreichender Ergiebigkeit die Grundlage einer wissenschaftlichen Untersuchung. Ihre Beantwortung können Sie anonym absenden oder einzelne Fragen unbeantwortet lassen, wenn Sie das als notwendig erachten. Bitte kreuzen Sie Zutreffendes in dem der Antwort vorstehenden Kreis an. Manche Fragen lassen mehrere Antworten zu. Finden Sie unter den vorgegebenen Antworten keine zutreffende, so formulieren Sie mit eigenen Worten. Von besonderem Interesse sind auch Ergänzungen, die über die gestellte Frage hinausgehen, zusätzliche Anmerkungen und Anregungen.

Für Ihre Bemühung danke ich Ihnen im voraus. Mit den besten Grüßen Ihr

1. Name und Anschrift
2. HWF-Hauptprüfungstermin Februar/Juli 19..
3. Grobe Darstellung Ihrer Berufstätigkeit als Betriebswirt

von bis	Firma und Branche	Art der Tätigkeit	Bruttogehalt

4. Anschrift des Betriebes, in dem Sie jetzt beschäftigt sind.

Zahl der Beschäftigten des Gesamtbetriebes

Wenn Sie in einer Filiale oder einem Zweigbetrieb beschäftigt sind: Zahl der Beschäftigten in diesem Teilbetrieb

Unter welcher Nummer sind Sie für Rückfragen telefonisch erreichbar?

5. Genauere Darstellung Ihrer bisherigen Berufstätigkeit

In welchen Bereichen (Mafo, Einkauf, Rech- nungswesen usw.) wa- ren Sie tätig?	Welche Stellung hatten Sie? (Sach- bearbeiter, Abtei- lungsleiter, selb- ständig usw.)	Welche Tätig- keiten haben Sie ausgeführt?

6. Hat man Sie für später auszuführende Tätigkeiten ein-
gearbeitet oder ausgebildet?

☐ nein

☐ ja wie lang? Monate wie vollzog sich das?

7. Welche der an der HWF vermittelten Kenntnisse und Fähig-
keiten waren bei Ihrer Tätigkeit erforderlich? (Bitte
detailliert, z.B. Finanzplanung, Trendberechnung, In-
vestitionsrechnung)

8. Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Wissensgebiete, die
Sie in Ihrem Beruf benötigen, behandelt die HWF zu knapp
oder gar nicht? (Bitte detailliert)

zu knapp	gar nicht

9. Abgesehen von Ihrer bisherigen Tätigkeit (Frage 8):
Welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Wissensgebiete soll-
te die HWF zusätzlich oder verstärkt vermitteln? (Bitte
detailliert)

zusätzlich	verstärkt

10. Haben Sie mittlerweile durch gezielte Maßnahmen (Lehrgänge, Literaturstudium usw.) zusätzliche oder vertiefte Kenntnisse erworben?

☐ nein

☐ ja welche Kenntnisse?

wie erworben?

diese Wissenserweiterung/-vertiefung

☐ ist für meinen Beruf nötig

☐ erfolgte aus eigenem Interesse, ohne unmittelbar berufsnotwendig zu sein

11. Hätten Sie die in Frage 5 aufgeführten Tätigkeiten auch ohne HWE-Ausbildung ausführen können?

☐ nein

☐ ja, ohne weiteres

☐ teilweise, außer:

☐ ja, wenn (Kurs, Unterweisung, Literatur usw.):

12. Sind Ihnen Aufgaben und Probleme zur selbständigen Lösung übertragen worden?

☐ nein

☐ ja welche?

13. Haben Sie bei der Lösung von Aufgaben und Problemen in der Gruppe maßgeblich mitgewirkt?

☐ nein

☐ ja bei welchen?

14. Welche Vollmachten (i.V., ppa.) und Entscheidungsbefugnisse (kurz umreißen) haben Sie?

15. Sind Ihnen Mitarbeiter unterstellt?

☐ nein

☐ ja wieviele?

16. Was sollte an der HWF-Ausbildung methodisch geändert werden? (Z.B. mehr/weniger theoretische Grundlagen, praktische Anwendungsbeispiele)
17. Wie häufig sollten Leistungskontrollen durchgeführt werden?
- je Semester:
18. Welche der an der HWF gelehrtten Fächer und Stoffgebiete (auch einzelne Gebiete eines Lehrfachs) halten Sie auf Grund der Erfordernisse der Berufspraxis für
- überflüssig
- nicht überflüssig, aber überbetont oder zu umfangreich
19. Diese Frage dient der Ermittlung von Prioritäten: Welches Stoffgebiet oder Lehrfach würden Sie an die Stelle eines aus dem Stoffplan zu streichenden Stoffgebietes oder Lehrfachs setzen?
- was streichen?
- wofür die gewonnene Zeit verwenden?
20. Wie hat sich die HWF-Ausbildung auf Ihre berufliche Situation unter Berücksichtigung der zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten ausgewirkt? Position und Chancen sind
- ☐ erheblich verbessert
 - ☐ verbessert, aber nicht wesentlich
 - ☐ im großen und ganzen auch ohne HWF erreichbar
21. Halten Sie Art und Dauer der bisher vor dem HWF-Studium geforderten Berufspraxis (Lehre + 1 Jahr) für richtig?
- ☐ richtig
 - ☐ nicht richtig; so sollte sie sein:
22. Überlegen Sie einen Moment, welche persönlichen Anforderungen in Ihrem Betrieb an Mitarbeiter in gehobenen Stellen, wie sie sie anstreben, gestellt werden (z.B.

Auftreten, Überzeugungsmaßnahmen, Durchsetzung vermitteln, Verbindlichkeit, Redegewandtheit, Schlagfertigkeit, Verhandlungsgeschick). Sollte die HWT neben Fachwissen, solche persönlichen Qualifikationen vermitteln?

- ☐ nein
- ☐ ja welche?
 - 1.
 - 2.
 - 3.

23. Die an der HWT vermittelte Allgemeinbildung ist

- ☐ zu ausführlich was ist zuviel?
- ☐ gerade richtig
- ☐ zu knapp was sollte hinzukommen?

24. Soll die HWT-Ausbildung

als Berufsvorbereitung auf jeden Fall berufsbezogen und berufsbrauchbar sein?

- ☐ ja
- ☐ nein

überwiegend allgemein wirtschaftswissenschaftlich informieren und unterrichten ohne besondere Ausrichtung auf die spätere Berufstätigkeit?

- ☐ ja
- ☐ nein

25. Die Behandlung politischer und gesellschaftlicher Fragen an der HWT ist

- ☐ zu umfangreich
- ☐ gerade richtig
- ☐ zu knapp

26. Welche Tätigkeit haben Sie vor dem HWT-Studium ausgeübt?

Branche	Stellung und Aufgabengebiet

27. a) Was hat Sie zu dem Entschluß bewogen, das HWT-Studium aufzunehmen?

- ☐ Wunsch nach gehobener Schulbildung
- ☐ Erweiterung des Bildungsstandes, Erhöhung des Bildungsniveaus
- ☐ Streben nach besseren Berufschancen
- ☐ was sonst?

b) Haben Sie durch das HWT-Studium dieses Ziel erreicht?

- ☐ voll erreicht
- ☐ einigermaßen erreicht
- ☐ schlecht erreicht
- ☐ nicht erreicht

Läßt sich Ihre Antwort kurz erläutern?

28. Wenn Sie sich noch einmal zu entscheiden hätten: Würden Sie wieder ein HWT-Studium absolvieren?

- ☐ nein wenn nein: Aus welchen Gründen?
- ☐ ja Welchen Ausbildungsgang würden Sie bevorzugen?

29. Welches sind Ihres Erachtens die größten Mängel der HWT? (Ggf. Vorschlag zur Beseitigung)

30. Welches sind Ihres Erachtens die wesentlichen Vorteile der HWT? (Ggf. Vorschläge zum Ausbau dieser Vorteile)

31. Falls in Ihrem Betrieb/Abteilung Universitätsabsolventen beschäftigt sind (Diplomkauffleute, Diplomvolkswirte):

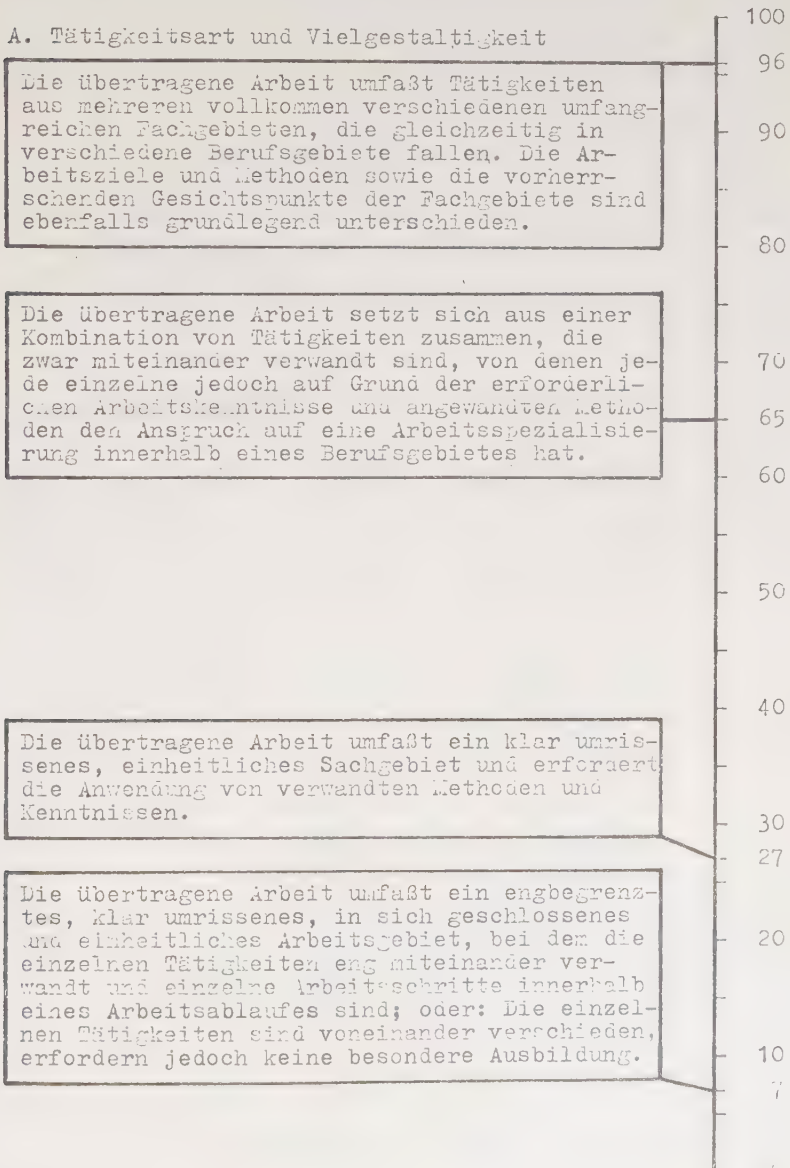
- a) Auf welchen Gebieten ist der Uni-Absolvent dem HWT-Absolventen überlegen?
- b) Auf welchen Gebieten ist der HWT-Absolvent dem Uni-Absolventen überlegen?

Wo sehen Sie die Gründe für diese Überlegenheit/Unterlegenheit?

Raum für zusätzliche Anmerkungen und Anregungen

Skalen und Richtbeispiele der Beanspruchungsintensität
von Anforderungen nach der Navy's Point Method for
Evaluation Positions under the Classification Act

Quelle: H.W. Metzler: Die Bewertung von Büro-
tätigkeiten. Grundlagen und Verfahren. 2. Aufl.,
Köln und Opladen 1964, S. 153-156



B. Richtlinien

Als Hilfsmittel können nur die Kenntnisse und praktischen Erfahrungen von anderen, ähnlichen Fachgebieten herangezogen werden. Präzedenzfälle existieren nicht oder sind so unklar, daß ihre Anwendung ein kritisches Urteilsvermögen erfordert, das nur durch ausgedehnte Fachausbildung, besondere Spezialisierung oder Erfahrung in höchst verantwortlichen Stellungen des Fachgebietes erworben werden kann.	100 96 90 80
Als Hilfsmittel für Entscheidungen stehen das eigene Fachwissen, die bekannten technischen Methoden des Fachgebietes, Präzedenzfälle und frühere Entscheidungen zur Verfügung. Die Anwendung dieser Hilfsmittel erfordert aber ein kritisches Urteil, das nur durch eine ausgedehnte Fachausbildung und Erfahrung erworben werden kann.	73 70 60
Die Hilfsmittel bestehen aus Vorschriften, Gesetzen und Richtlinien, die sich aber nicht direkt anwenden lassen. Präzedenzfälle und frühere Entscheidungen sind nicht ohne weiteres aufzufinden und verlangen bei ihrer Anwendung Interpretation und Anpassung an die Besonderheiten des einzelnen Falles.	50 44 40
Die Hilfsmittel bestehen aus eindeutig anzuwendenden Richtlinien, Vorschriften und früheren Entscheidungen. Es sind Präzedenzfälle vorhanden, die bei auftauchenden Problemen ohne Schwierigkeit zu Rate gezogen werden können.	30 20 18
Die Hilfsmittel bestehen aus Anweisungen und Vorschriften, die so klar, eindeutig und detailliert sind, daß sie sich ohne Schwierigkeit anwenden lassen, Irrtümer praktisch ausgeschlossen sind und somit verantwortliche Entscheidungen nicht getroffen werden können. Oder: Es stehen keine Hilfsmittel zur Verfügung, weil die einzelnen Tätigkeiten so klar umrissen sind oder sich durch die Art eines starren Arbeitsablaufs von selbst ergeben, so daß keine wesentlichen Hilfsmittel erforderlich sind.	10 4 0

C. Selbständigkeit

Die gewünschten Arbeitsergebnisse werden nur durch Hinweise auf die allgemeinen Arbeitsziele angedeutet; die Festlegung der anzuwendenden Methoden ist der Entscheidung des Angestellten vollständig überlassen; die erzielten Arbeitsergebnisse werden nicht überprüft, sondern nur hinsichtlich ihres Wertes für die Verwirklichung der Ziele des Arbeitsprogramms beurteilt.

100

94

90

80

Die gewünschten Arbeitsergebnisse werden durch allgemein gehaltene Hinweise auf das Arbeitsziel angedeutet; mehrere Methoden für die Arbeitsdurchführung werden empfohlen, aber nicht ausdrücklich vorgeschrieben; die hauptsächlichsten Arbeitsergebnisse auf den übertragenen Arbeitsgebieten werden auf gesundes, fachliches Urteil und Brauchbarkeit im Rahmen der festgelegten Arbeitsziele und grundsätzlichen Bestimmungen überprüft.

70

60

Die gewünschten Arbeitsergebnisse werden im einzelnen erklärt; die anzuwendenden Methoden werden ziemlich eindeutig, aber nicht ausführlich aufgezeigt; dem Angestellten ist die Möglichkeit gegeben, zwischen mehreren, von Vorgesetzten vorgeschlagenen Methoden und Informationsmitteln eine Auswahl zu treffen; die fertige Arbeit wird nur dann auf Vollständigkeit und Genauigkeit überprüft, wenn es sich um neue Probleme handelt, die normalerweise für das Arbeitsgebiet nicht typisch sind. In solchen Fällen wird die Arbeit auf Genauigkeit und richtige Anwendung der gegebenen Richtlinien, Vorschriften und Präzedenzfälle kritisch überprüft.

50

40

30

27

20

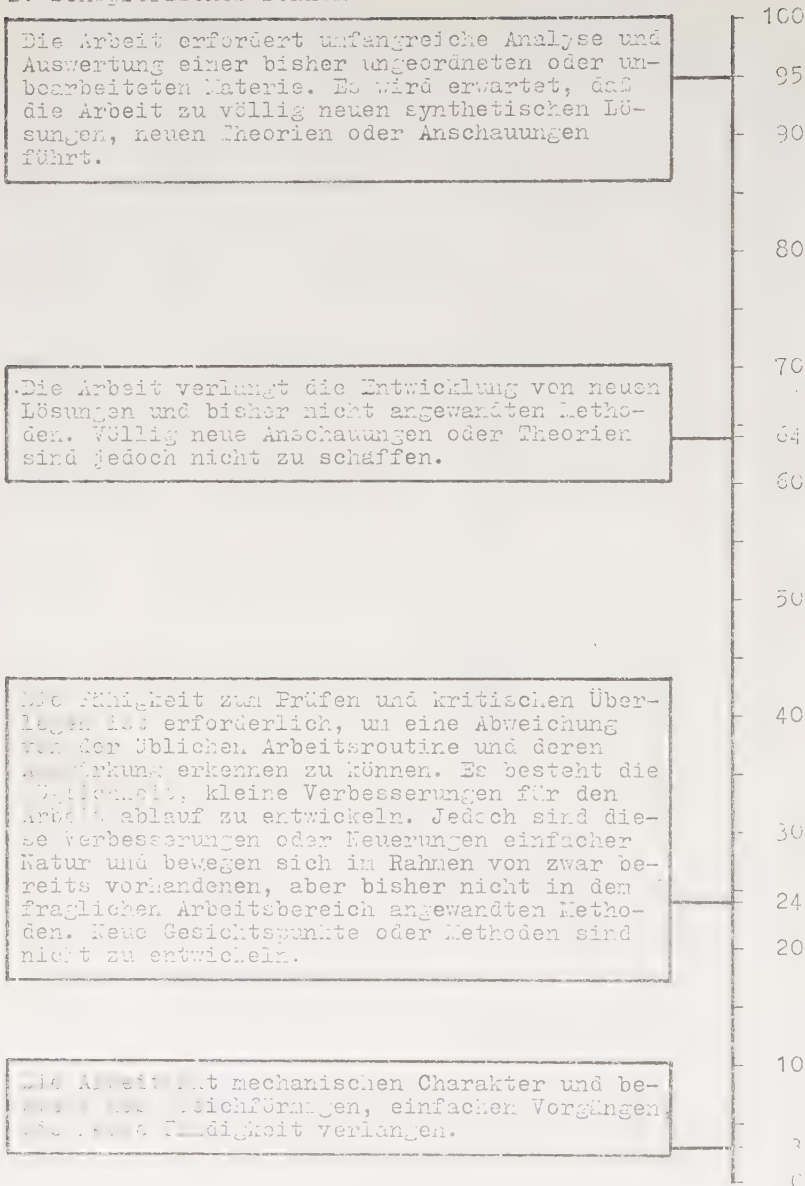
Die gewünschten Arbeitsergebnisse werden im einzelnen erklärt, und die anzuwendenden Methoden werden so ausführlich dargelegt, daß praktisch eigene Entscheidungen und Überlegungen für den Arbeitsgang weder notwendig noch möglich sind. Jede fertige Arbeit wird auf Vollständigkeit überprüft.

10

5

0

D. Schöpferisches Denken



E. Zusammenarbeit

Die Arbeit verlangt die Fähigkeit, durch werbende oder verteidigende Darlegungen eine unentbehrliche Unterstützung oder Billigung einer Sache zu erreichen. Hierbei stehen entscheidende Interessen für das umfassende Aufgabengebiet einer bedeutenden Organisation auf dem Spiele.	100 97 90
Die Arbeit erfordert Weitergeben oder Einholen von Informationen über grundsätzliche Fragen mit weittragenden Auswirkungen oder Absichten. Die Mitarbeit, Unterstützung, Genehmigung oder Billigung schwieriger oder strittiger Anliegen muß erreicht werden.	80 77 70
Die Arbeit erfordert die Weitergabe oder das Einholen von Auskünften, die nicht wiederkehrender oder gleichförmiger Art sind und Erklärungen oder Auslegungen notwendig machen. Die Bedeutung der Informationen und die sich aus ihnen ergebenden Folgerungen sind nicht ohne weiteres ersichtlich, so daß eindeutige Darlegungen erforderlich sind, um Hilfe oder Unterstützung durch andere bei neuen oder strittigen Angelegenheiten zu erhalten.	60 53 50 40
Die Arbeit enthält als notwendigen und regelmäßig wiederkehrenden Bestandteil das Einholen oder Weitergeben einfach zu übermittelnder und leicht faßlicher Auskünfte, die eindeutiges Tatsachenmaterial liefern.	30 20 10
Die sich aus der Arbeit ergebende Beziehung mit anderen Personen ist beiläufiger, untergeordneter Art und stellt keine wesentliche, regelmäßig wiederkehrende Anforderung dar.	10 5 0

F. Verbindlichkeit

Ein Ministerium oder in der Bewertung gleichwertige Organisation wird in Fragen vertreten, die von ausschlaggebender Bedeutung für die grundsätzliche Haltung des Ministeriums oder der Organisation sind. Es besteht die Berechtigung, Entscheidungen zu treffen und endgültige Zusagen zu machen, die lediglich eingeschränkt werden durch die Gesetze, Gerichtsentscheidungen, Ausführungsbestimmungen sowie durch die Art und den Umfang des Aufgabengebietes.	100 97 90 80 78
Ein Ministerium oder in der Bedeutung gleichwertige Organisation wird in Fragen vertreten, die von Wichtigkeit für das Aufgabengebiet des Ministeriums oder der Organisation sind. Es besteht die Berechtigung zu endgültigen Zusagen und Empfehlungen, die nur durch grundsätzliche, allgemeine Bestimmungen, Präzedenzentscheidungen und administrative Richtlinien eingeschränkt werden.	70 60
Es werden Entscheidungen getroffen, Zusagen oder Empfehlungen gemacht, die Einzelfälle betreffen und endgültigen Charakter haben. Die Probleme sind wiederkehrender Art und eindeutig bestimmt, erfordern jedoch Auslegung und Anwendung administrativer Bestimmungen und Richtlinien. Probleme, die nicht wiederkehrender Art sind und nicht eindeutig bestimmt sind, werden unverbindlich behandelt.	50 40
Verbindliche Auskünfte werden gegeben auf Grund von Entscheidungen, Präzedenzfällen und eindeutigem Richtlinienmaterial. Die Quelle für diese Auskünfte ist der Öffentlichkeit, anderen Betrieben oder Abteilungen nicht ohne weiteres zugänglich. Zusagen, verbindliche Auskünfte oder Empfehlungen, die sich auf eindeutiges Tatsachenmaterial stützen, haben endgültigen Charakter, während Fälle, die Interpretationen von Informationen notwendig machen, unverbindlich behandelt werden.	30 27 20 10 8
Mündliche und schriftliche Darlegungen von be- sonderlich auf reines Weitergeben von Tatsachenmaterial bei der Beantwortung von eindeutigen und unmißverständlichen Fragen. Die Abteilung oder der Betrieb verpflichtet sich durch diese Darlegungen nicht zur Veranlassung irgendeiner Handlung oder einer Reihe von Handlungen.	0

G. Anweisungsbefugnis

G1. Zahl der Beaufsichtigten⁺

Verantwortung für die Koordinierung von Arbeitsprogrammen unterstellter Abteilungen mit unterschiedlichen Aufgaben, Zuteilung der Arbeitsgebiete und -projekte, Leitung des Einsatzes, der Zuweisung und des Austausches von Personal und technischen Hilfsmitteln; Verantwortung für den Leistungsgrad auf allen unterstellten Tätigkeitsgebieten.	50	2500
	45	1280
	44	
	40	640
Verantwortung, Personaleinsatz und Arbeitszuweisung zu planen, dem wechselnden Arbeitsanfall anzupassen, den Arbeitsablauf zu beschleunigen, die Gründe für die Verzögerungen im Arbeitsablauf zu untersuchen und für die Klärung wesentlicher Probleme zur Verfügung zu stehen; Verantwortung für Qualität und Quantität der Gesamtarbeitsleistung des Personals.	35	320
	33	
	30	160
	25	80
Die Verteilung der Arbeit an andere, Erklärung und Lösung der Probleme, die während der Arbeit auftauchen; Überprüfung der Arbeit auf Einhaltung der Vorschriften und Anweisungen; Verantwortung für Qualität der einzelnen Leistungen der Untergebenen.	21	
	20	40
	15	20
Verwaltungsmäßige, aber keine technische Beaufsichtigung der von anderen geleisteten Arbeit; Weiterleitung der Arbeitsaufträge an andere Abteilungen, wobei die feststehenden Methoden und die anzuwendenden Vorschriften erklärt werden; es besteht keine Verantwortung für Qualität und Quantität der Arbeitsleistungen.	10	10
	5	5
	1	1
Von anderen fertiggestellte Arbeit wird zwar überprüft, es besteht aber keine Verantwortung für die Zuteilung und Durchführung der Arbeit.		

L e b e n s l a u f

Am 16. Januar 1933 wurde ich als Sohn des Lehrers Martin Wenz und seiner Ehefrau Agnes, geb. Koslick, in Frankfurt/Main geboren.

Nach dem Erwerb der Obersekundareife an einem Realgymnasium besuchte ich die Wirtschaftsoberschule in Frankfurt/Main und legte dort 1953 die Reifeprüfung ab.

Im Sommersemester 1953 immatrikulierte ich mich an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/Main, wo ich Ende 1956 die kaufmännische Diplomprüfung bestand. 1958 nahm ich an der Wirtschafts-Hochschule Mannheim das Studium der Wirtschaftspädagogik auf, das ich 1959 mit der Diplomprüfung für Handelslehrer abschloß. Während der Semesterferien und in der Zeit vor dem Zweitstudium absolvierte ich insgesamt 16 Monate kaufmännische Praktika in Industriebetrieben.

Eine zweijährige Referendarausbildung beendete ich im Sommer 1961 mit der Prüfung über die Befähigung zum Lehramt an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen. Seitdem unterrichtete ich an verschiedenartigen Schulen des kaufmännischen Bildungswesens, zuletzt an der Fachhochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Mainz II.

Ab 1969 studierte ich an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik. Am 17. Dezember 1973 bestand ich die mündliche Doktorprüfung.

Hofheim/Taunus, den 17. Dezember 1973

Edgar Wenz

